Die emotionale und soziale Entwicklung in der mittleren Kindheit

10

ÜBERBLICK



An einem späten Nachmittag hörte Rena, wie ihr Sohn Jan durch die Haustür kam, nach oben rannte und Terry anrief: „Terry, ich muss unbedingt mit dir reden!", bat Jan, noch ganz außer Atem vom Rennen. „Alles lief super, bis ich dieses blöde Wort bekam – ‚schurigeln'", bemerkte Jan und berichtete von dem Buchstabierwettbewerb, an dem er an diesem Tag in seiner fünften Klasse teilgenommen hatte. „So was Dummes! *S-c-h-u-h*, so habe ich es buchstabiert! Ich fass' es nicht! Ich bin vielleicht nicht so gut in Sozialkunde", vertraute Jan ihm an, „aber ich *weiß*, dass ich im Buchstabieren besser bin als diese blöde Linda Braun. Mein Gott, was habe ich gebüffelt, um diese Buchstabierlisten auswendig zu lernen. Und dann hat *sie* all die leichten Worte bekommen! Kannst dir vorstellen, wie eingebildet sie jetzt ist? Wenn ich schon verlieren *musste*, warum konnte es dann nicht jemand Nettes sein, die gewonnen hat?"

Jans Bericht offenbart eine ganz neue Konstellation emotionaler und sozialer Fähigkeiten. Jan zeigt nun bereits Anzeichen von *Eifer und Fleiß, eine Bereitschaft zur Leistung*. Indem er an dem Buchstabierwettbewerb teilgenommen hat, verfolgte er mit großer Energie eine bedeutungsvolle Leistung innerhalb seines Kulturkreises – eine große Veränderung, die sich in den mittleren Kindheitsjahren abspielt. Gleichzeitig ist aber auch erkennbar, dass sich Jans soziales Verständnis erweitert hat. Er kann nun Stärken, Schwächen und Persönlichkeitseigenschaften einschätzen. Außerdem bedeutet ihm Freundschaft jetzt etwas anderes als in früheren Jahren. Terry ist sein bester Freund, auf den er zählt, um Verständnis und emotionale Unterstützung zu bekommen.

Wir wollen dieses Kapitel beginnen, indem wir auf Eriksons Theorie zurückgreifen, um uns einen Überblick über die Persönlichkeitsveränderungen der mittleren Kindheit zu verschaffen. Dann werden wir uns mit der emotionalen und sozialen Entwicklung beschäftigen. Wir werden sehen, wie die Ansichten des Kindes über sich selbst, über andere und über soziale Beziehungen komplexer geworden sind, da es ihm nun möglich ist, klarer zu denken und es nun vermehrt Zeit in der Schule und mit Gleichaltrigen verbringt.

Obwohl Kinder im Schulalter weniger Zeit mit ihren Eltern verbringen als in jüngeren Jahren, bleibt dennoch die Familie sehr einflussreich. Jan und Lisa wachsen in einer Familie auf, die sehr stark von sozialen Veränderungen betroffen ist. Rena, ihre Mutter, hat ihre Arbeit wieder aufgenommen, als die Kinder in den Kindergarten kamen. Außerdem wurde das Leben von Jan und Lisa von der Scheidung ihrer Eltern erschüttert. Obwohl der heutige Lebensstil von Familien anders und wesentlich vielfältiger ist als früher, wird anhand von Jans und Lisas Erfahrungen ersichtlich, dass eine funktionierende Familie für das Wohlbefinden des Kindes sehr viel wichtiger ist als die Familienstruktur an sich. Am Ende des Kapitels werden einige der häufigsten emotionalen Probleme in der mittleren Kindheit betrachtet.



10.1 Eriksons Theorie: Fleiß versus Minderwertigkeit

Nach Erikson (1950) bauen die Persönlichkeitsveränderungen während der Schuljahre auf Freuds *Latenzphase* auf (siehe Kapitel 1). Kinder, deren Erfahrungen zumeist positiver Natur gewesen sind, beginnen die mittlere Kindheit mit einer ruhigen Zuversicht, die Freud mit dem Terminus *Latenz* bezeichnet hat. Ihre Energien verlagern sich von den Fantasiespielen der frühen Kindheit hin zur realen Leistung.

Erikson war der Meinung, dass eine Kombination von Erwartungen Erwachsener und dem Streben des Kindes, etwas zu beherrschen, die Grundlage für den psychischen Konflikt der mittleren Kindheit sind: **Fleiß, Arbeitseifer und Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl** – ein Konflikt, der positiv aufgelöst werden kann, wenn die Erfahrungen des Kindes dazu führen, dass es, wenn es nützliche Fertigkeiten und Aufgaben in Angriff nimmt, ein Gefühl der Kompetenz entwickelt. In allen Kulturen hat die zunehmende Entwicklung körperlicher und kognitiver Fähigkeiten zur Folge, dass Erwachsene neue Erwartungen und

Anforderungen an das Kind stellen. Das Kind selbst ist nun bereit, diese Herausforderungen anzunehmen und von ihnen zu profitieren.

In Industrienationen ist dieser Übergang in die mittlere Kindheit gekennzeichnet vom Beginn der Schulzeit. Das Kind lernt nun lesen und schreiben – eine Vorbereitung für die gesamte Bandbreite spezialisierter Berufe in einer komplexen Gesellschaft. In der Schule lernen Kinder sowohl ihre eigenen individuellen Fähigkeiten wahrzunehmen wie auch die anderer Kinder. Der Wert von Arbeitsteilung wird erkannt und es entwickelt sich ein Verständnis für moralische Verpflichtung und Verantwortlichkeit. Eine Gefahr in dieser Phase ist die, ein *Minderwertigkeitsgefühl* zu entwickeln, das sich in dem traurigen Pessimismus von Kindern ausdrückt, die nur wenig Zuversicht in ihre eigenen Fähigkeiten haben, Aufgaben gut zu bewältigen. Dieses Gefühl der Unzulänglichkeit kann entstehen, wenn das Familienleben das Kind nicht auf den Schulbesuch vorbereitet hat oder wenn Erfahrungen mit Lehrern und Gleichaltrigen allzu negativ gewesen sind, sodass sie im Kind das Gefühl von Kompetenz und Leistungsfähigkeit zerstören.

Eriksons Thema Fleiß versus Minderwertigkeit ist eine Kombination mehrerer Entwicklungsstränge in der mittleren Kindheit; ein positives, aber realistisches Selbstkonzept, Stolz auf die eigenen Leistungen, moralische Verantwortlichkeit und eine kooperative Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Peergruppe des Kindes. Lassen Sie uns nun einen Blick darauf werfen, wie diese Aspekte des Selbst sowie die sozialen Beziehungen sich während der Schuljahre verändern.

10.2 Selbstverständnis

Das Selbstverständnis des Kindes unterliegt in der mittleren Kindheit mehreren Veränderungen. Zunächst kann sich das Kind selbst beschreiben, indem es seine Persönlichkeitseigenschaften nennt. Dann wird es beginnen, die eigenen Eigenschaften mit denen Gleichaltriger zu vergleichen. Daraufhin fängt das Kind an, Vermutungen über die Ursachen der Stärken und Schwächen anderer anzustellen. Diese neuen Arten des Nachdenkens über das eigene Selbst haben eine starke Auswirkung auf das Selbstbewusstsein des Kindes.



Der Arbeitseifer in der mittleren Kindheit schließt auch das Erlernen nützlicher Fertigkeiten und Aufgaben mit ein. Während diese Zweitklässler eine Wahl abhalten, erkennen sie die einzigartigen Fähigkeiten der anderen und lernen, sich selbst als vernünftig, fähig und hilfsbereit zu betrachten.

10.2.1 Die Veränderungen im Selbstkonzept

Während der Schuljahre entwickeln Kinder ein zunehmend feineres *Selbst* oder Selbstkonzept, indem sie ihre Beobachtungen über Verhalten und inneren Gefühlszuständen zu allgemeinen Dispositionen organisieren. Eine der hauptsächlichen Veränderungen findet im Alter zwischen acht und elf Jahren statt. Die folgende Selbstbeschreibung eines elfjährigen Mädchens soll diese Veränderung verdeutlichen:

> *Ich heiße A. Ich bin ein Mensch. Ich bin ein Mädchen. Ich bin eine wahrheitsliebende Person. Ich bin nicht hübsch. Ich bin in der Schule nur mittelmäßig. Ich bin eine sehr gute Cellistin. Ich bin eine sehr gute Pianistin. Ich bin etwas groß geraten für mein Alter. Ich mag mehrere Jungen. Ich mag mehrere Mädchen. Ich bin altmodisch. Ich spiele Tennis. Ich bin eine sehr gute Schwimmerin. Ich versuche, hilfsbereit zu sein. Ich bin immer bereit, Freundschaften zu schließen. Im Großen und Ganzen bin ich o.k., aber ich werde manchmal wütend. Manche Mädchen und Jungen mögen mich nicht so gern. Ich weiß nicht, ob Jungen mich mögen oder nicht. (Montemayor & Eisen, 1977, S. 317–318)*

Beachten Sie, dass das Kind keine spezifischen Verhaltensweisen, sondern seine Fähigkeiten betont, wie etwa in der Bemerkung: „Ich bin eine sehr gute Cellistin" (Damon & Hart, 1988). Außerdem beschreibt es sehr klar seine Persönlichkeit und teilt noch mit, dass es sowohl positive als auch negative Eigenschaften hat – „wahrheitsliebend", aber „nicht hübsch", „eine gute Cellistin (und) Pianistin", aber nur „mittelmäßig in der Schule". Etwas ältere Schulkinder werden sich wahrscheinlich nicht mehr in solchen Schwarzweiß-Begriffen beschreiben, wie dies bei jüngeren Kindern der Fall ist (Harter, 1996).

Einer der Hauptgründe für diese Art der Selbstbeschreibung ist die Tatsache, dass Kinder im Schulalter häufig **soziale Vergleiche** anstellen. Sie beurteilen ihr Aussehen, ihre Fähigkeiten und ihr Verhalten in Bezug auf die Qualitäten anderer. In seinem Kommentar zum Buchstabierwettbewerb drückte Jan einige seiner Gedanken dahingehend aus, wie gut er wäre im Vergleich zu seinen Klassenkameraden – besser im Buchstabieren, aber nicht so gut in Sozialkunde. Obwohl vier bis sechs Jahre alte Kinder ihre eigenen Leistungen mit denen eines Kameraden vergleichen können, gelingt es älteren Kindern dann schon, mehrere Menschen zu vergleichen und sich selbst dabei mit einzubeziehen (Butler, 1998).

Welche Faktoren sind im Einzelnen für diese Revisionen des Selbstkonzeptes verantwortlich? Die kognitive Entwicklung beeinflusst die sich verändernde *Struktur* des Selbst – die Fähigkeiten von Kindern, typische Erfahrungen und Verhaltensweisen zu psychischen Dispositionen zu kombinieren (Harter, 1999). Der *Inhalt* des Selbstkonzeptes ist ein Produkt sowohl der kognitiven Fähigkeiten als auch des Feedbacks anderer. Der Soziologe George Herbert Mead (1934) war der Meinung, dass ein gut organisiertes psychisches Selbst dann auftaucht, wenn das Ich des Kindes eine Sichtweise des *Selbst* annimmt, die Ähnlichkeiten mit der Einstellung anderer Menschen gegenüber dem Kind hat. Meads Ideen lassen erkennen, dass die *Fähigkeit zum Übernehmen der Perspektive anderer* – insbesondere eine zunehmende Fähigkeit, die Gedanken anderer Menschen zu erschließen – besonders wichtig ist für die Entwicklung eines Selbstkonzeptes, das auf den Persönlichkeitseigenschaften des Kindes basiert. Während der Schuljahre verbessern sich die Fähigkeiten des Kindes zunehmend, die Botschaften anderer zu interpretieren und sie in seine eigenen Selbstdefinitionen zu integrieren. Schulkinder internalisieren die Erwartungen anderer und bilden ein *Idealselbst*, anhand dessen sie ihr *reales Selbst* evaluieren. Wie wir in Kürze feststellen werden, gibt es große Diskrepanzen zwischen diesen beiden Selbstanteilen, die das Selbstbewusstsein sehr unterminieren und zu Traurigkeit, Hoffnungslosigkeit und Depression führen können.

Während der mittleren Kindheit nimmt die Anzahl der Menschen zu, an die das Kind sich wendet, um Informationen über sich selbst zu bekommen, da es nun ein wesentlich größeres Umfeld hat, weil die Schule und die Nachbarschaft das Familienleben erweitert haben. Dies zeigt sich auch darin, dass das Kind sich in seinen Selbstbeschreibungen nun häufig auch auf soziale Gruppen bezieht: „Ich bin Pfadfinder, ich trage Zeitungen aus und ich spiele Fußball beim FC ...", antwortete Jan, als man ihn bat, sich selbst zu beschreiben. Während sich das Kind langsam zur Adoleszenz hin entwickelt, werden auch seine Quellen für die eigene Selbstdefinition selektiver gewählt. Obwohl die Eltern weiterhin Einfluss haben, werden im Alter von acht bis 15 Jahren die Peers ganz besonders wichtig. Und mit der Zeit entwickelt sich das Selbstkonzept zunehmend in Einklang mit den Rückmeldungen enger Freunde (Oosterwegel & Oppenheimer, 1993).

10.2.2 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls

Es wurde bereits berichtet, dass die meisten Vorschulkinder ein sehr gutes Selbstwertgefühl haben. In der mittleren Kindheit bekommen sie nun wesentlich mehr Rückmeldung über ihre Leistungen bei unterschiedlichen Aktivitäten, verglichen mit den Leistungen ihrer gleichaltrigen Freunde. Folglich wird auch ihr Selbstgefühl differenzierter und realistischer.

Ein hierarchisch strukturiertes Selbstwertgefühl

Wissenschaftler haben Kindern die Aufgabe gestellt, eine Reihe von Aussagen über sich selbst zu treffen, etwa „ich bin gut bei den Hausaufgaben" oder „ich bin meistens derjenige, der für Spiele ausgesucht wird". Die Ergebnisse ließen erkennen, dass im Alter von sechs bis sieben Jahren Kinder mindestens vier bereichsspezifische Arten des Selbstwertgefühls entwickelt haben – schulische Kompetenz, soziale Kompetenz, physisch/athletische Kompetenz und

körperliches Aussehen –, die mit zunehmendem Alter differenzierter werden (Marsh, 1990). Zudem erlaubt die Entwicklung dem Kind im Vorschulalter, das eigene Selbst auf der Basis stabiler Dispositionen zu betrachten, seine verschiedenen Selbstbeurteilungen zu einem psychischen Gesamtbild seines Selbst zu kombinieren – einem globalen Selbstwert (Harter, 1998, 1999). Infolgedessen ergibt sich hinsichtlich des Selbstwertgefühls eine hierarchische Struktur, wie in Abbildung 10.1. ersichtlich ist.

Die unterschiedlichen Arten des Selbstwertgefühls tragen jedoch nicht alle in gleichem Maße zum globalen Selbstwertgefühl bei. Kinder messen bestimmten Selbstbeurteilungen eine größere Wichtigkeit bei. Obwohl es individuelle Unterschiede während der Kindheit und auch in der Adoleszenz gibt, korreliert das wahrgenommene körperliche Aussehen stärker mit dem übergeordneten Selbst als andere Selbstwertfaktoren (Hymel et al., 1999). Die Betonung, die von der Gesellschaft und den Medien auf das Aussehen gelegt wird, hat eine große Auswirkung auf die Zufriedenheit junger Menschen mit ihrem Selbst.

Veränderungen im Niveau des Selbstwertgefühls

Während Kinder sich selbst in verschiedenen Bereichen evaluieren, fällt das Selbstwertgefühl während der ersten Grundschuljahre erst einmal ab (Marsh, Craven, & Debus, 1998; Wigfield et al., 1997). Normalerweise ist dieser Rückgang nicht schwerwiegend, reicht aber dennoch, um sich negativ auszuwirken. Die meisten (aber nicht alle) Kinder schätzen ihre eigenen Merkmale und Kompetenzen realistisch ein und behalten gleichzeitig eine Einstellung der Selbstakzeptanz und des Selbstrespekts bei. Von der vierten bis zur sechsten Klasse steigt das Selbstgefühl bei den meisten jungen Menschen wieder, die sich nun besonders gut mit ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen und ihren körperlichen Fähigkeiten fühlen (Twenge & Campbell, 2001; Zimmerman et al., 1997).

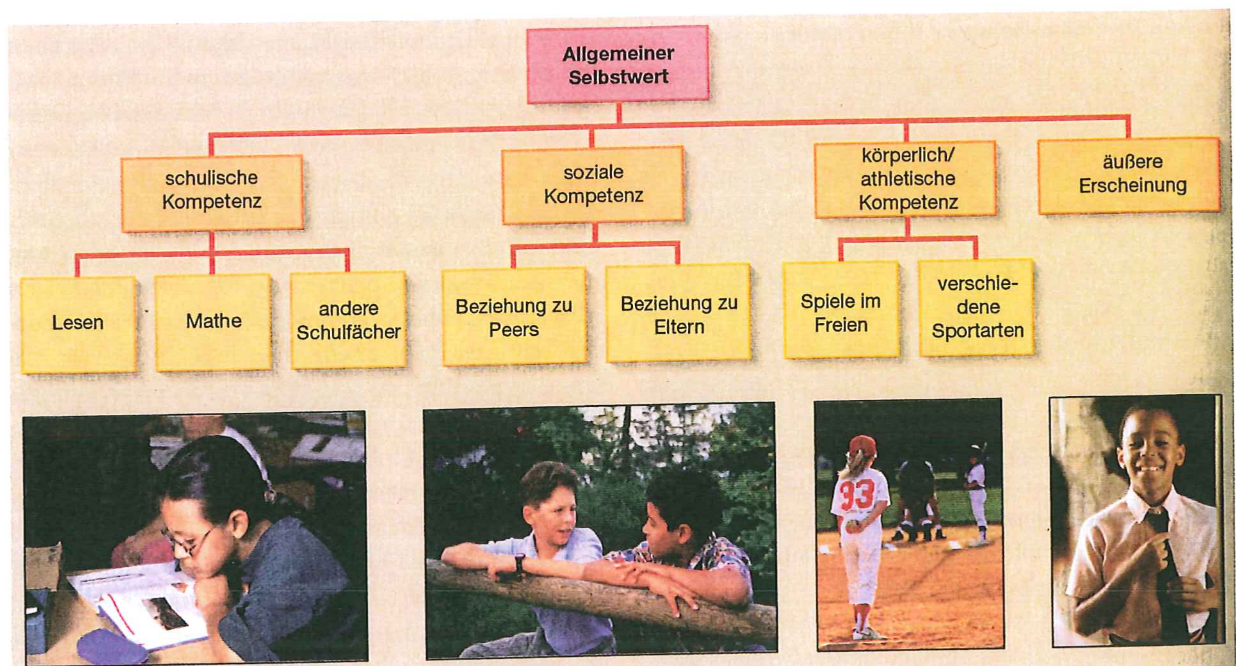


Abbildung 10.1: Hierarchische Strukturen des Selbstwertgefühls in der Mitte der Grundschuljahre. Aus ihren Erfahrungen in verschiedenen Lebensfeldern bilden Kinder wenigstens vier verschiedene Arten des Selbstwertgefühls: schulische Kompetenz, soziale Kompetenz, physisch/athletische Kompetenz und körperliches Aussehen. Diese differenzieren sich weiter zu zusätzlichen Selbstbeurteilungen und verbinden sich zu einem globalen Selbstwert.

10.2.3 Der Einfluss des Selbstwertgefühls

Von der mittleren Kindheit an existieren starke Zusammenhänge zwischen dem Selbstwertgefühl und dem Alltagsverhalten. Auf der Grundlage des auf Leistung bezogenen Selbstwertgefühls lassen sich Vorhersagen über die schulischen Leistungen des Kindes treffen (Marsh, Smith, & Barnes, 1985). Kinder mit einem hohen sozialen Selbstwertgefühl sind bei Gleichaltrigen beliebter (Harter, 1982). Und wie in Kapitel 9 schon festgestellt wurde, sind Jungen der Meinung, sie hätten mehr sportliches Talent als Mädchen und wären in einem ganzen Spektrum physischer Fähigkeiten sehr viel weiter. Zudem wurde festgestellt, dass ein Profil niedrigen Selbstwertgefühls in allen Bereichen mit Angst, Depression und zunehmendem antisozialen Verhalten korreliert (DuBois et al., 1999). Welche sozialen Einflüsse können dazu führen, dass das Selbstwertgefühl bei manchen Kindern sehr hoch ist, bei anderen dagegen sehr niedrig?

Die Kultur

Kulturelle Überzeugungen haben einen ausgeprägten Einfluss auf das Selbstwertgefühl. So könnte beispielsweise eine besonders starke Betonung auf soziale Vergleiche in der Schule eine Erklärung dafür sein, warum chinesische und japanische Kinder niedrigere Werte im Selbstwert erhalten, als dies bei nordamerikanischen Kindern der Fall ist, und zwar trotz ihrer besserer Schulleistungen (Chiu, 1992–1993; Hawkins, 1994). In asiatischen Klassenzimmern ist der Wettbewerb härter und der Leistungsdruck sehr hoch. Gleichzeitig greifen asiatische Kinder seltener auf soziale Vergleiche zurück, um ihr eigenes Selbstwertgefühl zu stärken. Da ihre Kultur Bescheidenheit und soziale Harmonie wertschätzt, neigen diese Kinder wenig dazu, sich selbst positiv einzuschätzen, sind aber sehr freigiebig in ihrem Lob anderen gegenüber (Heine & Lehman, 1995; Falbo et al., 1997).

Des Weiteren ist es eine verbreitete kulturelle Überzeugung, dass der globale Selbstwert bei Jungen höher ist als bei Mädchen, obwohl der Unterschied relativ gering ist. Mädchen denken dann unter Umständen von sich selbst geringer, weil sie diese negative Meinung verinnerlicht haben (Kling et al., 1999). Verglichen mit kaukasischen Kindern im gleichen Alter neigen afroamerikanische Kinder zu einem etwas höheren Selbstwertgefühl, vielleicht weil sie in warmherzigen, ausgedehnten Familienverbänden aufwachsen und ein starkes Gefühl ethnischen Stolzes vermittelt bekommen (Gray-Little & Hafdahl, 2000). Und Kinder wie Jugendliche, die in Schulen gehen oder in Nachbarschaften leben, in denen ihr eigener Lebensstandard und ihre ethnische Gruppe gut vertreten ist, haben ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl und weniger Schwierigkeiten mit ihrem Selbstwert (Gray-Little & Carels, 1997).

Die Auswirkungen des Erziehungsstils

Kinder, deren Eltern einen autoritativen Erziehungsstil anwenden (siehe Kapitel 8), entwickeln ein positives Selbstgefühl (Carolson, Uppal, & Prosser, 2000; Feiring & Taska, 1996). Ein warmherziger positiver Erziehungsstil vermittelt dem Kind, dass es als kompetent und wertvoll akzeptiert wird. Konsequente aber dennoch angemessene Erwartungen gepaart mit Erklärungen scheinen Kindern zu helfen, ihr eigenes Verhalten im Vergleich mit vernünftigen Standards zu bewerten.

Wenn Eltern ihren Kindern helfen oder Entscheidungen für sie treffen, wenn diese überhaupt keine Hilfe benötigen, bewirkt das häufig ein niedriges Selbstwertgefühl. Diese kontrollierenden Eltern kommunizieren ihren Kindern ein Gefühl der Unzulänglichkeit (Pomerantz & Eaton, 2000). Auf der anderen Seite korreliert ein übermäßig toleranter und allzu aufmerksamer Erziehungsstil mit einem unrealistisch hohen Selbstwertgefühl, etwas das die Entwicklung genauso beeinträchtigen kann. Diese Kinder fühlen sich anderen überlegen und neigen dazu, auf Herausforderungen ihres übertriebenen Selbstwertgefühls mit Wut zu reagieren und zeigen zudem Anpassungsprobleme, die sich z.B. in Gemeinheit und Aggression äußern (Hughes, Cavell, & Grossman, 1997).

Besondere Aufmerksamkeit muss dem Umstand gewidmet werden, dass die amerikanischen kulturellen Wertvorstellungen zunehmend zu einer Betonung des eigenen Selbst geführt haben und somit unter Umständen auch dazu, dass Eltern ihren Kindern allzu viel Aufmerksamkeit schenken und das Selbstwertgefühl ihrer Kinder zu sehr fördern. Wie aus Abbildung 10.2 ersichtlich, ist das Selbstwertgefühl amerikanischer junger Menschen in den letzten Jahrzehnten rapide angestiegen (Twenge & Campbell, 2001). Andererseits erreichen amerikanische Jugendliche hinsichtlich ihrer Leistungen, verglichen mit früheren Generatio-

nen, heute weniger und zeigen vermehrt antisoziales Verhalten.

Da die Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsstil und dem Selbstwertgefühl, wie wir sie gerade beschrieben haben, korrelational sind, können wir das Ursache-Wirkungs-Verhältnis, ob die elterlichen Verhaltensweisen das Selbstwertgefühl ihrer Kinder beeinflussen oder umgekehrt, nicht mit Sicherheit feststellen. Forschungen über die Kommunikationsinhalte Erwachsener gegenüber ihren Kindern konnten Faktoren isolieren, die sich auf das Selbstwertgefühl auswirken. Im Folgenden wird dargestellt, wie diese Kommunikationsinhalte die Bewertung ihres Selbst in Leistungskontexten formen.

Leistungsrelevante Attributionen

Attributionen sind unsere tagtäglichen Erklärungen für die Ursachen von Verhalten – unsere Antworten auf die Frage „Warum habe ich (oder eine andere Person) das getan?". Jan bringt in seinen Worten über den Buchstabierwettbewerb zu Anfang des Kapitels seine Enttäuschung über seine Leistungen als „dumm gelaufen" zum Ausdruck bringt. Er attribuiert also darauf, dass er kein Glück gehabt hat und Linda alle einfachen Worte bekommen hat. Seinen Erfolg, den er normalerweise hat, attribuiert er auf seine Fähigkeiten, (er weiß, dass er besser buchstabieren kann als Linda). Außerdem ist Jan klar, dass seine eigenen Bemühungen etwas bewirken; er „hat so gebüffelt, um die Liste der zu buchstabierenden Worte zu lernen".

Die kognitive Entwicklung erlaubt Kindern im Schulalter all diese Variablen voneinander zu trennen, wenn sie ihre Leistungen erklären (Skinner, 1995). Die Kinder, die ein hohes akademisches Selbstwertgefühl aufweisen, treffen **fähigkeitsorientierte Attributionen** und begründen ihre Erfolge mit ihren Fähigkeiten – eine Eigenschaft, die sich verbessern lässt, indem man sein Bestes gibt, und auf die man zählen kann, wenn man mit neuen Herausforderungen konfrontiert ist. Versagen wird auf Faktoren attribuiert, die veränderlich sind und kontrolliert werden können, wie etwa unzureichende Bemühungen und eine ausgesprochen schwierige Aufgabe (Heyman & Dweck, 1998). Ob diese Kinder erfolgreich sind oder gerade versagen – sie können dennoch leistungsorientierte und ausdauernde Lernstrategien beibehalten.

Unglücklicherweise attribuieren Kinder, die **erlernte Hilflosigkeit** entwickelt haben, ihr Versagen und nicht ihre Erfolge auf ihre Fähigkeiten. Wenn sie Erfolg haben, werden sie zumeist schlussfolgern, dass externale Faktoren wie etwa Glück dafür verantwortlich zu machen sind. Des Weiteren sind sie – ganz im Gegensatz zu Leistungsorientierten im gleichen Alter – zu der Überzeugung gelangt, dass Fähigkeit etwas Festgelegtes ist und nicht verändert werden kann, so viel Mühe man sich auch gibt. Wenn also die gestellte Aufgabe schwierig ist, erleben diese Kinder einen von Angst besetzten Kontrollverlust – oder mit den Worten Eriksons: ein anhaltendes Gefühl der Minderwertigkeit. Sie geben auf, bevor sie es je wirklich versucht haben (Elliott & Dweck, 1988).

Mit der Zeit lassen sich auf Grund der Fähigkeiten dieser Kinder ihre Leistungen nicht länger vorhersagen. Kinder mit erlernter Hilflosigkeit schaffen es nicht, eine Verbindung zwischen Bemühung und Erfolg zu ziehen, sie entwickeln keine metakognitiven und selbstregulatorischen Fertigkeiten – Eigenschaften, die notwendig sind für gute Leistungen (siehe Kapitel 9). Ein Fehlen effektiver Lernstrategien, ein reduziertes Durchhaltevermögen und ein Gefühl von externen Kräften kontrolliert zu werden, fügen sich zusammen und bilden einen Teufelskreis (Pomerantz & Saxon, 2001).

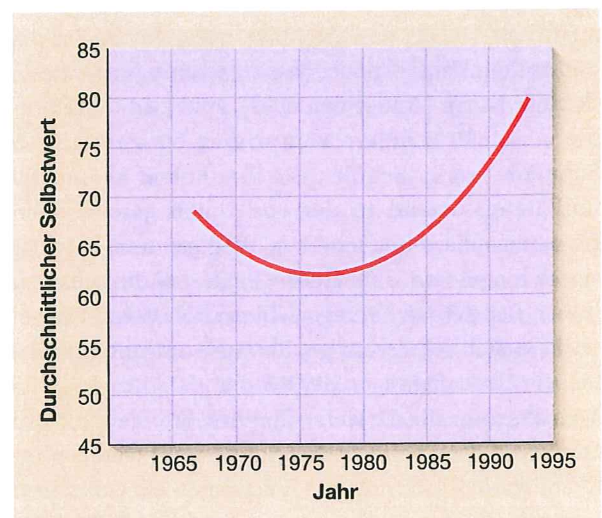


Abbildung 10.2: Kohorteneffekte bei amerikanischen Schülern der höheren Schule: Epochale Selbstwertänderungen in den Jahren zwischen 1965 und 1995. Das Selbstwertgefühl fiel bei Schülern in den späten 60er und 70er Jahren ab. Ab 1980, einer Zeit in der allgemein eine große Betonung auf die Unterstützung des kindlichen Selbstwertgefühls gelegt wurde, zeigt sich ein steiler Anstieg des allgemeinen Selbstwertgefühls. Die Werte bei jüngeren und älteren Schülern zeigen einen ähnlichen Anstieg (aus J. M. Twenge & W. Keith Campbell, 2001, „Age and Birth Cohort Differences in Self-Esteem: A Cross-Temporal Meta-Analysis," Personality and Social Psychology Review, 5, p. 336).

Einflussfaktoren auf die leistungsrelevanten Attributionen

Worauf sind die unterschiedlichen Attributionen leistungsorientierter Kinder mit erlernter Hilflosigkeit zurückzuführen? Die Kommunikation der Erwachsenen mit dem Kind spielt hier eine Schlüsselrolle. Kinder mit erlernter Hilflosigkeit haben Eltern, die ungewöhnlich hohe Standards setzen, aber der Überzeugung sind, dass ihr Kind nicht sehr fähig ist und härter arbeiten muss als andere, um Erfolg zu haben. Versagen diese Kinder, hört man ihre Eltern häufig sagen: „Du kannst das nicht, oder? Es ist okay, wenn du aufhörst." (Hokoda & Fincham, 1995) Und wenn das Kind erfolgreich ist, verstärkt eine Bewertung der Persönlichkeitseigenschaften wie etwa in der Bemerkung „Du bist so klug!" die Hilflosigkeit im Kind. Wenn sie häufig gebraucht werden, führen Bemerkungen über Persönlichkeitseigenschaften des Kindes zu einer fixierten Sichtweise ihrer eigenen Fähigkeiten, was wiederum dazu führt, dass diese Kinder ihre eigene Kompetenz in Frage stellen, wenn sie mit ihrem eigenen Versagen konfrontiert sind (Erdley et al., 1997).

Die Kommunikation von Lehrern wirkt sich auf die Attributionen der Kinder auch aus. Wenn Lehrer fürsorglich und hilfsbereit sind und das Lernen mehr betonen als das Erreichen guter Noten, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie leistungsorientierte Schüler haben (Anderman et al., 2001). In einer Studie von 1600 Schülern vom dritten bis zum achten Schuljahr waren Schüler, die ihre Lehrer als positiv und unterstützend in der von ihnen geschaffenen Lernatmosphäre betrachteten, fleißiger und beteiligten sich mehr am Unterricht – Faktoren, die selbst zu hohen Leistungen beitragen. Diese hohen Leistungen wirkten sich wiederum positiv aus und untermauerten die Überzeugungen der Kinder, dass ihre eigenen Bemühungen die Ursache für ihre Erfolge sind. Im Gegensatz dazu betrachteten Schüler mit weniger unterstützenden Lehrern ihre Leistungen als von außen kontrolliert (durch die Lehrer oder Glück). Rückzug von Lernaktivitäten und abnehmende Leistungen korrelierten damit – Folgen, die dazu führten, dass die Kinder ihre eigenen Fähigkeiten noch mehr in Zweifel zogen (Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998).

Es gibt Kinder, bei denen es besonders wahrscheinlich ist, dass ihre Leistungen von den Rückmeldungen Erwachsener beeinträchtigt werden. Trotz ihrer höheren Leistungen geben Mädchen häufiger als Jungen ihren mangelnden Fähigkeiten die Schuld für ihre schlechten Leistungen. Mädchen neigen auch dazu die Verlautbarungen von Lehrern und Eltern zu internalisieren, dass ihre mangelnden Fähigkeiten dafür verantwortlich zu machen sind, wenn sie gerade keine besonders guten Leistungen erbringen (Cole et al., 1999; Ruble & Martin, 1998). In mehreren Untersuchungen erhielten afroamerikanische und mexikanisch-amerikanische Kinder weniger positive Rückmeldungen von ihren Lehrern (Irvine, 1986; Losey, 1995). Des Weiteren zeigt sich auch, dass Kinder ethnischer Minoritäten viel leichter ihre eigenen Bemühungen um Leistungen aufgeben, wenn sie beobachten, wie Erwachsene in ihren eigenen Familien von der Gesellschaft für ihre leistungsorientierten Bemühungen nicht belohnt werden (Ogbu, 1997).

Unterstützung des kindlichen Selbstwertgefühls

Die Attributionsforschung hat gezeigt, dass manchmal sogar die gut gemeinten Erklärungen Erwachsener die



Wiederholte negative Beurteilungen ihrer Fähigkeiten können bewirken, dass Kinder erlernte Hilflosigkeit entwickeln – die Überzeugung, dass Fähigkeiten nicht durch eigene Bemühungen verbessert werden können. Dieser Junge zeigt erlernte Hilflosigkeit. Er scheint die Schlussfolgerung gezogen haben, dass er sich nicht verbessern kann. Wenn er mit einer herausfordernden Aufgabe konfrontiert wird, wird er überwältigt von negativen Gedanken und Angst.

Aspekte der Fürsorge

Möglichkeiten erfolgsorientierte Lernstrategien zu fördern

VORGEHENSWEISE	BESCHREIBUNG
Das Angebot von Aufgaben	Wählen Sie sinnvolle Aufgaben, die auf ein möglichst großes Interessenspektrum ausgerichtet und auf die augenblicklichen Fähigkeiten des Kindes gut abgestimmt sind, sodass das Kind in der Aufgabe eine Herausforderung sieht, sich von ihr aber nicht überwältigt fühlt.
Ermutigung durch Lehrer und Eltern	Vermitteln Sie Zuversicht in die Fähigkeiten des Kindes, in den Wert von Leistungen und der Wichtigkeit eigener Bemühungen um Erfolg.
	Seien Sie dem Kind selbst ein Vorbild, indem Sie alles daransetzen, mit eigenem Versagen zurechtzukommen und es zu überwinden.
	(für Lehrer) Halten Sie Kontakt mit den Eltern und besprechen Sie häufig Möglichkeiten, wie die Bemühungen um die Fortschritte des Kindes unterstützt werden können.
	(für Eltern) Überwachen Sie die Hausaufgaben; bieten Sie Hilfe an, die sich förderlich auswirkt auf das Verständnis effektiver Strategien und Selbstregulation.
Leistungsbewertung	Sorgen Sie dafür, dass Bewertungen privat bleiben; vermeiden Sie es, Erfolg oder Versagen allgemein kundzutun, etwa durch Listen am schwarzen Brett, Sternchen oder Privilegien für „kluge" Kinder und Preise für „die besten" Leistungen. Legen Sie eine Betonung auf individuelle (ipsative) Fortschritte.
Das schulische Umfeld	Bieten Sie kleine Klassen an, die es den Lehrern erlauben, individuelle Unterstützung zu geben. Bieten Sie kooperative Lernsequenzen an, in denen die Kinder einander helfen; vermeiden Sie Einteilungen in Leistungsgruppen, bei denen die Evaluation von Fortschritten öffentlich gemacht werden.
	Tragen Sie individuellen und kulturell bedingten Unterschieden im Lernstil Rechnung.
	Schaffen Sie eine Atmosphäre, die deutlich macht, dass alle Schüler fähig sind zu lernen.

Quellen: Ames, 1992; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998.

Kompetenz des Kindes beeinträchtigen. Das Attributionstraining ist eine Intervention, die Kinder mit erlernter Hilflosigkeit ermutigen zu glauben, dass sie Versagen überwinden können, indem sie sich mehr Mühe geben. Meistens werden diesen Kindern Aufgaben gegeben, die so schwer sind, dass sie ein gewisses Versagen nach sich ziehen. Daraufhin werden wiederholt Rückmeldungen gegeben, die dem Kind helfen, seine Attributionen zu revidieren, etwa: „Du kannst es schaffen, wenn du dir noch ein bisschen mehr Mühe gibst." Außerdem wird ihnen beigebracht, ihre Erfolge auf ihre Fähigkeiten und ihre Anstrengungen zurückzuführen, indem man ihnen nach einem Erfolg zusätzlich eine Rückmeldung gibt, etwa: „Thomas, das ist wirklich gut." Ein anderer Ansatz wäre es, bei Kindern, die sich wenig Mühe geben, die Noten weniger zu betonen und mehr darauf einzugehen, dass sie lernen, eine Aufgabe um ihrer selbst willen zu lösen (Ames, 1992). Unterweisung über die Funktion von Metakognition und Selbstregulation sind außerdem hilfreich, um fehlendem Wissen in diesem Bereich zu begegnen und sicherzustellen, dass erneute Bemühungen sich auszahlen werden (Borkowski & Muthukrisna, 1995).

Damit Attributionstraining gut funktioniert, muss es begonnen werden, bevor sich das Selbstkonzept des Kindes allzu sehr verfestigt und Veränderung schwierig wird (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Ein noch besserer Ansatz ist allerdings, von vornherein erlernte Hilflosigkeit zu vermeiden, indem Strategien wie die in den „Aspekten der Fürsorge" aufgelisteten angewendet werden.

Prüfen Sie sich selbst ...

Rückblick
Wie verändert sich das Niveau des Selbstwertgefühls in der mittleren Kindheit, und was sind die Ursachen für diese Veränderungen?

Anwendung
Sollten Eltern das Selbstwertgefühl ihrer Kinder fördern, indem sie ihnen sagen, sie wären „klug" und „toll"? Ist es schädlich, wenn Kinder sich nicht hinsichtlich dessen, was sie tun, gut fühlen? Warum oder warum nicht?

Zusammenhänge
Welche kognitiven Veränderungen, beschrieben in Kapitel 9, unterstützen den Übergang zu einem Selbstkonzept, das Kompetenzen, Persönlichkeit und soziale Vergleiche besonders betont?

Prüfen Sie sich selbst ...

10.3 Die emotionale Entwicklung

Eine bessere Selbstwahrnehmung und soziale Sensibilität unterstützen die emotionale Entwicklung in den mittleren Kindheitsjahren. Fortschritte in der Entwicklung sind in der Erfahrung selbstbezogener Emotionen, im Verständnis emotionaler Zustände und emotionaler Selbstregulation zu erkennen.

10.3.1 Selbstbezogene Emotionen

In der mittleren Kindheit werden die selbstbezogenen Emotionen Stolz und Schuldgefühle von eigener Verantwortlichkeit regiert. Ein Erwachsener muss nicht mehr unbedingt anwesend sein, damit eine neue Errungenschaft Stolz hervorruft oder ein Fehlverhalten zu Schuldgefühlen führt (Harter & Whitesell, 1989). Zudem hat das Kind nicht mehr bei jeder Kleinigkeit Schuldgefühle, wie dies in früheren Jahren der Fall gewesen ist, sondern nur bei vorsätzlichem Fehlverhalten, etwa wenn es abgeschrieben hat, statt eine eigenständige Leistung zu zeigen, oder wenn es gelogen hat (Ferguson, Stegge, & Damhuis, 1991). Stolz motiviert Kinder, neue Herausforderungen anzunehmen. Und Schuldgefühle bewirken Wiedergutmachung und den Versuch, sich zu bessern. Strenge, unsensible Kritik von Erwachsenen jedoch – etwa: „alle anderen können das auch, warum nur du nicht?" – können zu intensiven Schamgefühlen führen, die (wie schon in Kapitel 8 besprochen) ganz besonders destruktiv sind. Wenn das Kind sich in dem Prozess befindet, einen globalen Selbstwert aufzubauen, dann können eine oder zwei Fehlhandlungen den gesamten Selbstwert in Frage stellen; es können daraus fehlangepasste Reaktionen entstehen mit einem hohen Ausmaß an Selbstbeschuldigung und passivem Rückzug oder intensiven Wutgefühlen auf diejenigen, die an dieser beschämenden Situationen beteiligt waren (Ferguson et al., 1999; Lindsay-Hartz, de Rivera, & Mascolo, 1995).

10.3.2 Das emotionale Verständnis

Kinder im Schulalter verstehen seelische Vorgänge zumeist so, dass sie sich Emotionen vor allem erklären, indem sie auf Begrifflichkeiten innerer emotionaler Zustände zurückgreifen, etwa glückliche oder traurige Gedanken, anstatt sich auf äußere Umstände zu beziehen, wie es das Vorschulkind tut (Flavell, Flavell & Green, 2001). Ältere Kinder sind sich zudem auch vielmehr der Vielfältigkeit ihrer emotionalen Erfahrungen bewusst. Etwa im Alter von acht Jahren erkennt das Kind, dass es mehr als eine Emotion auf einmal erleben kann, wobei jede einzelne entweder positiv oder negativ und auch von variabler Intensität sein kann (Wintre & Vallance, 1994). So zum Beispiel reflektierte Jan, als er sich an das Geburtstagsgeschenk von seiner Großmutter erinnerte: „Ich war sehr glücklich, dass ich etwas bekommen habe, aber ein bisschen traurig, dass es nicht das war, was ich eigentlich wollte."

Die Wahrnehmung von gemischten Gefühlen hilft dem Kind zu erkennen, dass die Gefühle, die ein Mensch ausdrückt, nicht unbedingt seine tatsächlichen Gefühle sein müssen (Saarni, 1997). Außerdem fördert die Wahrnehmung von gemischten Gefühlen diejenige von komplexen Emotionen. Acht bis neun Jahre alte Kinder beispielsweise verstehen, dass Stolz eine Kombination aus zwei Arten von Freude ist – Freude über die eigene Leistung und Freude darüber, dass ein dem Kind wichtiger Mensch diese Leistung anerkannt hat (Harter, 1999). Kinder in diesem Alter können nun auch in ihrem Versuch, sich über die Gefühle eines anderen Menschen klar zu werden, widersprüchliche mimische und situative Hinweisreize miteinander in Einklang bringen, während jüngere Kinder sich an dieser Stelle lediglich auf den Emotionsausdruck verlassen (Hoffner & Badzinski, 1989).

Wie dies auch bei der Selbstwahrnehmung der Fall ist, basieren Fortschritte im emotionalen Verständ-

nis auf einer zunehmenden kognitiven Entwicklung sowie sozialen Erfahrungen, insbesondere mit der Feinfühligkeit Erwachsener bezüglich der Gefühle des Kindes und seiner Bereitschaft, Emotionen zu besprechen. In ihrer Gesamtheit führen diese Faktoren außerdem auch zu einem höheren Empathieniveau (Ricard & Kamberk-Kilicci, 1995). Wenn sich das Kind nun langsam der Adoleszenz näherte, ermöglichen Fortschritte in der Fähigkeit die Sichtweise eines anderen einzunehmen, empathische Reaktionen nicht nur auf das Leid des Menschen in der betreffenden Situation, sondern auch Empathie bezüglich der gesamten Lebenssituation (Hoffman, 2000). Als Jan und Lisa sich vorstellten, wie Menschen sich wohl fühlen, die chronisch krank oder stets hungrig sind und dabei diesen Emotionen Raum gaben, reagierten sie, indem sie einen Teil ihres Taschengeldes für karitative Zwecke spendeten und sich an Spendenprojekten in ihrer Schule, Kirchengemeinde und ihrer Pfadfindergruppe beteiligten.



Viele Kinder erlebten intensive Angst, nachdem sie im Fernsehen die Geschehnisse des 11. September 2001 beobachtet hatten, den Anschlag auf das World Trade Center in New York. Auf den Vorschlag ihres Lehrers hin wenden diese Kinder eine adaptive Strategie an, um mit ihren Gefühlen zurechtzukommen. Sie bieten den unmittelbar Betroffenen ihre Sympathie an, indem sie tröstende Botschaften an einer Flagge befestigen, die ihre Schule für die Familien der Opfer gemacht hatte. Diese Fahne wurde öffentlich gezeigt.

10.3.3 Emotionale Selbstregulation

Rasche Fortschritte bei der emotionalen Selbstregulation sind ein Teil der mittleren Kindheit. Da sich das Kind nun zunehmend mit sozialen Vergleichen beschäftigt und ihm das Wohlwollen Gleichaltriger wichtiger wird, muss es lernen, mit negativen Emotionen, die sein Selbstwertgefühl bedrohen, umzugehen.

Mit Erreichen des zehnten Lebensjahres haben die meisten Kinder eine ganze Reihe adaptiver Strategien entwickelt, die ihnen dabei helfen, ihre Emotionen zu regulieren (Kliewer, Fearnow, & Miller, 1996). In Situationen, in denen sie ein bestimmtes Maß an Kontrolle über den Ausgang haben (ein beängstigender Test gegen Ende der Woche), wird das Kind Problemlösungsstrategien und den Versuch, sich soziale Unterstützung zu holen, als die besten Strategien ansehen. Wenn allerdings das Ergebnis jenseits ihrer Kontrolle liegt (eine schlechte Note in einer Arbeit), werden sie eher versuchen, sich abzulenken oder die Situation umzudeuten („Es hätte schlimmer kommen können. Wir werden noch mehr Schulaufgaben schreiben."). Verglichen mit Vorschulkindern wenden Kinder im Schulalter diese internalen Strategien häufiger an, um mit ihren Emotionen zurechtzukommen. Das liegt an ihrer zunehmenden Fähigkeit, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu reflektieren (Brenner & Salovey, 1997).

Wenn die emotionale Selbstregulation sich gut entwickelt hat, führt dies beim Kind im Schulalter zu einem Gefühl der emotionalen Selbstwirksamkeit – das Gefühl, dass man selbst Kontrolle über die eigenen emotionalen Erfahrungen hat (Saarni, 1999).

Kinder, denen die emotionale Selbstregulation gut gelingt, befinden sich zumeist in einem positiven Gefühlszustand, sind emphatischer und prosozialer eingestellt und erfreuen sich bei Gleichaltrigen größerer Beliebtheit. Im Gegensatz dazu werden Kinder, denen die Gefühlsregulation weniger gut gelingt, von negativen Emotionen überwältigt, eine Reaktion, die sich sowohl auf das prosoziale Verhalten als auch auf die Peerakzeptanz störend auswirkt (Eisenberg, Fabes, & Losoya, 1997). Aus vergangenen Kapiteln ist bekannt, dass das Temperament und der Erziehungsstil die emotionale Selbstregulation beeinflusst hat. Diese Themen werden wieder aufgegriffen, wenn die Peerakzeptanz zur Sprache kommt sowie die Fähigkeit des Kindes, mit dem Leben in einer stressreichen Familie umzugehen.

10.4 Das Verstehen anderer: die Perspektive eines anderen Menschen einnehmen

10.4

Wir haben schon gesehen, dass die mittleren Kindheitsjahre große Fortschritte mit sich bringen, **die Perspektive anderer einzunehmen**, die Fähigkeit, sich vorzustellen, was andere Menschen möglicherweise denken und fühlen – Veränderungen, die das Selbstkonzept unterstützen wie auch das Selbstwertgefühl, das Verständnis anderer und eine ganze Bandbreite sozialer Fähigkeiten. Robert Selmans Fünf-Stufen-Entwicklungssequenz beschreibt die Veränderungen dieser Fähigkeiten, die Sichtweise anderer Menschen einzunehmen, basierend auf den Reaktionen von Kindern und Adoleszenten auf soziale Dilemmata, in denen die Charaktere unterschiedliche Informationen und Meinungen hinsichtlich ein und derselben Situation haben.

Wie Tabelle 10.1 zeigt, hat das Kind zunächst nur eine sehr eingeschränkte Idee davon, was andere Menschen denken und fühlen könnten. Mit der Zeit wird es sich bewusster, dass verschiedene Menschen ein und dieselbe Situation recht unterschiedlich beurteilen können. Schon sehr bald können sie sich in den anderen hineinversetzen und darüber reflektieren, wie dieser Mensch seine eigenen Gedanken, Gefühle sowie sein Verhalten betrachten könnte. Dies zeigt sich in Bemerkungen wie dieser: „Ich dachte, du würdest denken, dass ich nur Spaß gemacht habe, als ich das sagte." Bald lernt das Kind die Sichtweisen von zwei Menschen gleichzeitig zu evaluieren, zuerst vom Standpunkt eines uninteressierten Zuschauers aus und später durch Bemerkungen hinsichtlich der zugrunde liegenden sozialen Werte. Die folgende Erklärung reflektiert dieses fortgeschrittene Niveau: „Ich weiß, warum Jan das streunende Kätzchen im Keller versteckt hat, obwohl seine Mutter dagegen war, dass er es behält. Er ist der Meinung, dass man Tiere nicht verletzen sollte. Wenn man die kleine Katze nach draußen setzt oder sie ins Tierheim bringt, könnte sie sterben."

Die Fähigkeit, die Perspektive eines anderen Menschen einzunehmen, variiert bei Kindern gleichen Alters stark. Individuelle Unterschiede lassen sich zurückführen auf die kognitive Reife wie auch auf Erfahrungen, in denen Erwachsene und Gleichaltrige ihre Standpunkte beschrieben haben, etwa dass Kinder ermutigt werden, die Perspektive anderer wahrzunehmen (Dixon & Moore, 1990). Kinder mit schlecht entwickelten sozialen Fähigkeiten – insbesondere Kinder, die ein wütendes, aggressives Verhalten an den Tag legen, wie wir es schon in Kapitel 8 besprochen haben – haben große Schwierigkeiten, sich die Gedanken und Gefühle anderer vorzustellen. Sie misshandeln häufig Erwachsene und auch Gleichaltrige, ohne dabei Schuldgefühle zu haben und Wiedergutmachung in Erwägung zu ziehen, da sie den Standpunkt ihres Gegenübers nicht bewusst wahrnehmen. Interventionen, die darauf ausgerichtet sind, diese Fähigkeit zu entwickeln und zu üben, sind hilfreich, antisoziales Verhalten zu reduzieren und eine Zunahme von Empathie und prosozialen Reaktionen zu bewirken (Chalmers & Townsend, 1990; Chandler, 1973).

10.5 Die moralische Entwicklung

10.5

Vorschulkinder eignen sich eine ganze Menge moralisch relevanter Verhaltensweisen durch Modellierung und Verstärkung an (vgl. Kapitel 8). Wenn die mittlere Kindheit erreicht ist, haben sie Zeit gehabt, diese Erfahrungen zu reflektieren und die Regeln für gutes Verhalten zu internalisieren, etwa „es ist gut, anderen zu helfen, die in Schwierigkeiten sind" oder „es ist nicht richtig, sich etwas zu nehmen, das einem nicht gehört". Diese Veränderungen führen dazu, dass Kinder nun wesentlich unabhängiger werden und man ihnen auch zunehmend mehr vertrauen kann. Sie können nun viel mehr Verantwortung übernehmen, angefangen vom Einkaufen im Supermarkt bis hin zum Aufpassen auf jüngere Geschwister (Weisner, 1996). Selbstverständlich kommt es zu diesen Fortschritten nur, wenn das Kind fortwährend angeleitet worden ist und durch fürsorgliche Erwachsene Vorbilder in seinem Leben gehabt hat.

Aus Kapitel 8 war auch zu ersehen, dass Kinder das moralische Urteil anderer nicht einfach nur übernehmen. Wie der Ansatz der kognitiven Entwicklungspsychologie betont, denken sie aktiv über Recht und Unrecht nach. Eine sich immer weiter ausdehnende soziale Umwelt, die Fähigkeit, durch vernünftiges Denken mehr Informationen verarbeiten zu können, sowie die Fähigkeiten, die Perspektive anderer einzunehmen, führen dazu, dass das moralische Verständnis in den mittleren Kindheitsjahren große Fortschritte macht.

Tabelle 10.1

Selmans Stufen der Perspektivenübernahme

Stufe	Ungefähres Alter	Beschreibung
Stufe 0: undifferenzierte Perspektivenübernahme	3–6 Jahre	Das Kind ist fähig zu erkennen, dass es selbst und andere unterschiedlich denken und fühlen können, bringt aber beides häufig durcheinander.
Stufe 1: Sozial-informationale Perspektivenübernahme	4–9 Jahre	Das Kind versteht, dass unterschiedliche Betrachtungsweisen daraus resultieren können, dass den Betreffenden verschiedene Informationen zugänglich sind.
Stufe 2: selbstreflektierende Perspektivenübernahme	7–12 Jahre	Das Kind kann sich in einen anderen Menschen hineinversetzen und die eigenen Gedanken, Gefühle und das eigene Verhalten aus der Sicht des anderen betrachten. Es kann außerdem erkennen, dass der andere das auch kann.
Stufe 3: Perspektivenübernahme Dritter	10–15 Jahre	Das Kind kann aus der dyadischen Situation heraustreten und das eigene Selbst und den anderen aus dem Blickwinkel eines unbeteiligten, unparteiischen Dritten betrachten.
Stufe 4: Sozial orientierte Perspektivenübernahme	14 Jahre – Erwachsenenalter	Es versteht, dass die Übernahme der Perspektive eines Dritten von einem oder mehreren Systemen mit höheren sozialen Werten beeinflusst werden kann.

Quellen: Selman, 1976; Selman & Byrne, 1974.

10.5.1 Lernen über Gerechtigkeit durch Teilen mit anderen

Im Alltag erleben Kinder häufig Situationen, in denen es um **distributive Gerechtigkeit** geht – Überzeugungen darüber, wie materieller Besitz gerecht aufgeteilt werden kann. Hitzige Diskussionen finden darüber statt, wie viel Taschengeld Geschwister verschiedenen Alters bekommen sollten oder wer welchen Platz im Familienauto auf einer langen Reise einnehmen darf und auf welche Art und Weise eine achtteilige Pizza auf sechs hungrige Spielkameraden aufgeteilt werden sollte. William Damon (1977, 1988) hat sich mit dem Konzept der distributiven Gerechtigkeit bei Kindern in der frühen und mittleren Kindheit beschäftigt.

Sogar vier Jahre alte Kinder sind sich klar darüber, wie wichtig das Teilen ist, aber ihre Begründungen scheinen häufig selbstbezogen: „Ich habe mit ihr geteilt, weil sie sonst nicht mit mir gespielt hätte" oder „Ich habe ihr auch was abgegeben, aber das meiste war für mich, weil ich älter bin". Wenn das Kind in die mittlere Kindheit eintritt, hat es schon eine relativ reife Vorstellung von distributiver Gerechtigkeit. Die Grundlage seines Denkens ist eine altersbezogene dreistufige Sequenz:

1. *Gleichheit* (fünf bis sechs Jahre). Kinder im Vorschulalter wollen sichergehen, dass alle den gleichen Anteil an einer wichtigen Ressource bekommen, wie etwa Geld, wie oft jeder in einem Spiel an die Reihe kommt oder an der Lieblingsspeise.

2. *Verdienst* (sechs bis sieben Jahre). Kurze Zeit später geben Kinder schon an, dass jemand, der besonders hart gearbeitet hat oder sonst irgendeine besondere Leistung vollbracht hat, eine Sonderbelohnung bekommen sollte.

3. *Billigkeit* (mit etwa acht Jahren). Nun erkennen Kinder, dass einem in irgendeiner Weise benachteiligten Menschen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte – zum Bespiel, dass einem Kind, das nicht so viel leisten kann oder das weniger Taschengeld bekommt, ein Extrabetrag gegeben werden sollte. Ältere Kin-

der adaptieren ihr Verständnis von Fairness für die gegebene Situation. Sie wenden eher das Konzept der Gleichheit an, wenn es um Fremde geht, und bei der Interaktion mit Freunden wird eher das Konzept der Billigkeit zum Tragen kommen (McGillicuddy, De Lisi, Watkins, & Vinchur, 1994).

Nach Damon (1988) schafft das Geben und Nehmen innerhalb der Interaktion Gleichaltriger eine Sensibilität gegenüber der Sichtweisen anderer und dies wiederum dient als Grundlage für die in der Entwicklung begriffenen Vorstellungen von Gerechtigkeit. Fortgeschrittenes distributives Denken geht einher mit zunehmend effektiveren sozialen Problemlösungsstrategien und einer größeren Bereitschaft, zu helfen und mit anderen zu teilen (Blotner & Bearison, 1984; McNamee & Peterson, 1986).

10.5.2 Veränderungen im moralischen Urteilen und im Verstehen sozialer Konventionen

Während sich die Ideen des Kindes hinsichtlich Gerechtigkeit entwickeln, werden dem Kind moralische Regeln und soziale Konventionen klarer und es wird Verbindungen ziehen. Mit der Zeit wird sein Verständnis sehr viel komplexer und ein breites Spektrum verschiedenster Variablen wird mit einbezogen.

Kinder im Schulalter zum Beispiel unterscheiden soziale Konventionen mit einem klaren Zweck (in der Schule nicht rennen, um Verletzungen zu vermeiden) von anderen, die keinerlei offensichtliche Rechtfertigung aufweisen (das Überqueren einer „verbotenen" Linie auf dem Spielplatz). Sie betrachten Übertretungen von nützlichen sozialen Konventionen als verwandt mit moralischen Übertretungen (Buchanan-Barrow & Barrett, 1998). Es ist ihnen außerdem klar, dass die Intentionen von Menschen sowie der Kontext ihrer Handlungen die moralischen Implikationen der Übertretungen einer sozialen Konvention beeinflussen. In einer kanadischen Studie beurteilten acht bis zehn Jahre alte Kinder das Verbrennen einer Flagge als einen Akt gegen ihr Land. Sie waren auch der Meinung, dass es schlimmer sei, wenn ein Brand absichtlich gelegt wird, als wenn dieser versehentlich ausbricht. Gleichzeitig erkannten die zehn Jahre alten Kinder aber auch, dass das Verbrennen einer Flagge eine Form von Ausdruck der eigenen Freiheit ist. Die meisten stimmten darin überein, dass das in einem ungerechten System akzeptabel wäre (Helwig & Prencipe, 1999).

Kinder in westlichen wie in nichtwestlichen Nationen wenden dieselben Kriterien an, um moralische und soziale Konventionen auseinander zu halten (Nucci, Camino, & Sapiro, 1996; Tisak, 1995). Wenn eine bestimmte Direktive fair und fürsorglich erscheint, etwa wenn ihnen gesagt wird, dass sie aufhören sollten, sich zu raufen, oder ihre Süßigkeiten mit einem anderen Kind teilen sollten, betrachten dies Kinder im Schulalter als richtig, unabhängig davon, wer es sagt – ein Schuldirektor, ein Lehrer oder ein Kind ohne jegliche Autorität. Dies trifft sogar auf koreanische Kinder zu, deren Kultur sehr großen Wert legt auf Gehorsam Autoritäten gegenüber. Koreanische Sieben- bis Elfjährige evaluieren die Anordnung eines Lehrers oder eines Schuldirektors negativ, wenn diese darauf abzielt, dass das Kind unmoralisch handeln soll, wie etwa stehlen oder sich weigern, etwas zu teilen – eine Reaktion, die mit zunehmendem Alter stärker wird (Kim, 1998; Kim & Turiel, 1996).



© JEFF GREENBERG/PHOTOEDIT

Diese Jungen aus der vierten Klasse versuchen sich darüber klar zu werden, wie sie eine Hand voll Süßigkeiten gerecht untereinander aufteilen können. In diesem Alter haben Kinder schon ein gut entwickeltes Gefühl für distributive Gerechtigkeit.

Prüfen Sie sich selbst ...

Rückblick

Wie verbessert sich die emotionale Selbstregulation in der mittleren Kindheit? Welche Implikationen haben diese Veränderungen auf das Selbstwertgefühl des Kindes?

Anwendung
Jans vierte Klasse nahm an einem Spiel teil, das dazu diente, für krebskranke Kinder. Spendengelder zu sammeln. Erklären Sie, wie derartige Aktivitäten die emotionale Entwicklung und das moralische Verständnis fördern und dem Kind helfen zu lernen, sich in andere Menschen hineinzuversetzen.

Zusammenhänge
Beschreiben Sie, wie sich die Fähigkeit älterer Kinder, ein weiteres Spektrum von Informationen mit einzubeziehen, auf die folgenden Bereiche auswirkt: Das Selbstkonzept, das emotionale Verständnis, das Einnehmen der Perspektive eines anderen Menschen sowie das Moralverständnis.

Prüfen Sie sich selbst ...



Peergruppen bilden sich zuerst in der mittleren Kindheit. Diese Mädchen haben wahrscheinlich eine etablierte Sozialstruktur und folgen einer Anführerin, wenn sie sich für gemeinsame Aktivitäten treffen. Ihre Körpersprache lässt vermuten, dass sie ein starkes Zugehörigkeitsgefühl haben.

10.6 Die Beziehungen zu Gleichaltrigen

In der mittleren Kindheit wird das Zusammensein mit Gleichaltrigen als Entwicklungskontext zunehmend wichtiger. Der Kontakt zu Peers unterstützt das Kind in dem Lernprozess, die Perspektive eines anderen Menschen einzunehmen sowie sich selbst und andere zu verstehen. Diese Entwicklung wiederum befruchtet die Interaktionen unter den Gleichaltrigen, die nun in den Schuljahren zunehmend prosozialer werden. Im Einklang mit dieser Veränderung verringert sich auch die Aggression, wobei hier die größte Abnahme im Bereich der körperlichen Angriffe zu verzeichnen ist (Tremblay, 2000). Wie noch zu sehen sein wird, bleiben andere Arten der feindseligen Aggression bestehen, während die Kinder sich zu Peergruppen formieren und beginnen, zwischen Mitgliedern („Insider") und Außenstehenden („Outsider") zu unterscheiden.

10.6.1 Die Peergruppen

Wenn man Kinder auf dem Schulhof oder in der Nachbarschaft beobachtet, fällt auf, dass sich häufig Gruppen von drei bis zwölf Kindern oder auch mehr bilden. Die Organisation solcher Kollektive verändert sich stark mit zunehmendem Alter. Gegen Ende der mittleren Kindheit zeigen Kinder ein sehr starkes Interesse für Gruppenzugehörigkeit. Sie formen **Peergruppen**, die spezifische Wertvorstellungen schaffen und bestimmte Standards für Verhalten sowie einer Sozialstruktur mit Anführern und Gefolgsleuten unterliegen. Peergruppen organisieren sich auf der Basis von Nähe (man ist in derselben Klasse) und der Geschlechtszugehörigkeit, der ethnischen Zugehörigkeit und der Beliebtheit (Cairns, Xie, & Leung, 1998).

Die Gewohnheiten solcher informellen Gruppen führen über kurz oder lang zu einer Peerkultur, die typischerweise aus einem Jargon besteht, Kleidervorschriften und einem Ort, an dem man sich in der Freizeit trifft. Jan beispielsweise bildete einen Club mit drei anderen Jungen. Sie trafen sich in dem Baumhaus im Hinterhof von Jans Zuhause und trugen ähnliche Kleidung, die aus T-Shirts, Jeans und Turnschuhen bestand. Sie nannten sich selbst „die Rotte". Die Jungen entwickelten eine Geheimsprache und wählten Jan als ihren Anführer. Ihre Aktivitäten bestanden im Verschönern ihres Clubhauses, im Austauschen von Baseballkarten, im Spielen von Videospielen und – mindestens ebenso wichtig – dem Ausschließen von Mädchen und Erwachsenen!

Während Kinder diese besonderen Verbindungen entwickeln, werden die Kleidervorschriften und das Verhalten, das sich aus diesen Gruppen entwickelt, in ihrer Wirksamkeit noch sehr viel breiter. In der Schule werden Kinder, die davon abweichen, häufig links liegen gelassen. „Sich einschmeicheln" bei Lehrern, das Tragen der verkehrten Hemden oder Schuhe und das Klatschen über Klassenkameraden sind Grund genug für kritische Blicke und Kommentare. Diese

besonderen Gewohnheiten verbinden Peers untereinander und schaffen ein Gefühl der Gruppenidentität. Innerhalb der Gruppe erwerben die Kinder viele soziale Fähigkeiten – Kooperation, Führungskompetenzen und die Fähigkeit, sich unterzuordnen, sowie Loyalität den kollektiven Zielen gegenüber. Durch diese Erfahrungen experimentieren die Kinder mit sozialen Organisationen und lernen zunehmend mehr darüber.

Die Zeit, in der sich die ersten Peergruppen formieren, ist auch eine Zeit, in der „manche der nettesten Kinder anfangen, sich unmöglich zu benehmen" (Redl, 1966). Ab der dritten Klasse nimmt die relationale Aggression unter Mädchen zu (wegen Geschlechterrollenerwartungen) – Klatsch, das Verbreiten von Gerüchten und das Ausschließen anderer Kinder –, da sie ihre Aggressionen auf subtile und indirekte Weise ausdrücken (Crick & Grotpeter, 1995). Jungen sind an dieser Stelle wesentlich direkter in ihrer Feindseligkeit gegenüber Außenstehenden, der „outgroup". Offene Aggressionen in Form von verbalen Beleidigungen und dem Spielen von Streichen – das Übersähen eines Hinterhofes mit Toilettenpapier oder Klingelstreiche – spielen sich in kleinen Gruppen von Jungen ab, die einander während dieser begrenzt antisozialen Verhaltensweisen vorübergehend soziale Unterstützung bieten.

Unglücklicherweise richten Peergruppen ihre Feindseligkeiten häufig gegen ihre eigenen Mitglieder und schließen dann die Kinder aus, die von ihnen nicht länger anerkannt werden. Einmal ausgeschlossen, sind diese Kinder tief verletzt, und vielen von ihnen gelingt es nur schwer, sich neuen Gruppen anzuschließen. Ihr vorangegangenes Verhalten, einschließlich der Verachtung von Außenstehenden, reduziert ihre Chancen, in einer anderen Gruppe aufgenommen zu werden. Ausgeschlossene Kinder wenden sich häufig einer anderen Peergruppe mit niedrigerem Status zu, um überhaupt einer Gruppe anzugehören (Bagwell et al., 2001). Wenn sie sich Gruppen anschließen, deren Mitglieder über wenig soziale Fertigkeiten verfügen, reduzieren sie ihre eigenen Möglichkeiten, sozial kompetentes Verhalten zu erlernen.

Dem Bedürfnis des Kindes im Schulalter nach Gruppenzugehörigkeit kann auch durch formelle Gruppenanbindung begegnet werden, z.B. bei den Pfadfindern, kirchlichen Jugendgruppen und anderen Verbänden. Die Tatsache, dass bei den Aktivitäten dieser Gruppen auch Erwachsene beteiligt sind, begrenzt das negative Verhalten, das Kinder in informellen Peergruppen häufig entwickeln. Während die Kinder an gemeinsamen Projekten arbeiten oder sich in die Gesellschaft einbringen, gewinnen sie an sozialer und moralischer Reife (Killen & Nucci, 1995; Vandell & Shumow, 1999).

10.6.2 Freundschaften

Während Peergruppen Kindern zu neuen Einsichten über umfassendere soziale Strukturen verhelfen, sind „Eins zu eins"-Freundschaften hilfreich, Vertrauen und Feinfühligkeit zu entwickeln. Während der Schuljahre werden die Freundschaften des Kindes zunehmend komplexer und psychisch fundierter. Folgende Ideen einer Achtjährigen sind bemerkenswert:

> „Warum ist Shelly deine beste Freundin? *Weil sie mir hilft, wenn ich traurig bin und sie teilt auch alles mit mir ...* Was ist es, das Shelly so besonders macht? *Ich kenne sie schon länger, ich sitze neben ihr und habe sie besser kennen gelernt ...* Wie kommt es, dass du Shelly lieber magst als irgendjemand anders? *Sie hat am meisten für mich getan. Sie widerspricht mir nie, sie spottet nie, wenn ich dabei bin, sie geht nie weg, wenn ich weine, und sie hilft mir bei den Hausaufgaben ...* Wie schafft man es, dass einen jemand mag? ... *Wenn du nett zu ihnen bist* (deinen Freunden), *dann werden sie auch zu dir nett sein." (Damon, 1988, S. 80–81).*

Wie diese Erklärungen zeigen, ist nun Freundschaft nicht länger ausschließlich gemeinsames Tun. Vielmehr ist es jetzt eine auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehung, in der die Kinder die persönlichen Qualitäten des anderen schätzen und auf seine Bedürfnisse und Wünsche eingehen. Wenn sich einmal eine Freundschaft bildet, ist Vertrauen ein ganz zentraler Aspekt. Kinder im Schulalter sind der Meinung, dass eine gute Freundschaft darauf basiert, dass man freundlich miteinander umgeht und dass einer auf den anderen zählen kann. Folglich betrachten ältere Kinder Vertrauensbrüche, etwa nicht zu helfen, wenn andere Hilfe benötigen, das Brechen von Versprechungen und das Tratschen hinter dem Rücken eines anderen, als schwerwiegende Verletzungen der Freundschaft (Damon, 1977; Selman, 1980).

Aus diesen Gründen werden die Freundschaften von Kindern im Schulalter auch zunehmend selektiver. Während Vorschulkinder aussagen, dass sie eine ganze Menge Freunde haben, werden Kinder im Alter

von acht oder neun Jahren nur eine Hand voll guter Freunde nennen. Insbesondere Mädchen schließen exklusive Freundschaften, da sie sich aus diesen Freundschaften auch größere Nähe erwarten (Markovitz, Benenson, & Dolensky, 2001). Zudem neigen die Kinder dazu, sich Freunde zu suchen, die ihnen im Alter, der Geschlechtszugehörigkeit, der ethnischen Zugehörigkeit und dem sozialen Status ähneln. Unter Freunden gibt es zudem Ähnlichkeiten, was ihre Persönlichkeit anbelangt (Soziabilität, Aggressionen) und die Beliebtheit in der Peergruppe, in den schulischen Leistungen und dem prosozialen Verhalten (Hartup, 1996). Es jedoch zu beachten, dass die Besonderheiten von Schule und Nachbarschaft einen Einfluss darauf haben, welche Freunde gewählt werden. So berichteten beispielsweise in Integrationsschulen 50 % der Schüler, dass sie wenigstens einen Freund mit einer anderen ethnischen Zugehörigkeit haben (DuBois & Hirsch, 1990).

Die Freundschaften bleiben über die gesamte mittlere Kindheit hinweg relativ stabil. Die meisten von ihnen überdauern mehrere Jahre. Durch diese Freundschaften lernen die Kinder die Wichtigkeit emotionaler Verantwortung und Hingabe. Sie beginnen zu merken, dass enge Beziehungen Meinungsverschiedenheiten überdauern können, wenn die Freunde sich sicher sind dass sie einander mögen (Rose & Asher, 1999)). Daraus resultiert, dass Freundschaften einen wichtigen Kontext bieten, in dem Kinder lernen können, Kritik zu tolerieren und Meinungsverschiedenheiten aufzulösen.

Dennoch ist die Auswirkung dieser Freundschaften auf die Entwicklung der Kinder abhängig davon, welche Art von Freunden sie haben. Kinder, die Freundlichkeit und Mitgefühl in ihre Freundschaften einbringen, fördern die prosozialen Neigungen im anderen. Wenn aggressive Kinder Freundschaften schließen, so werden antisoziale Handlungen häufig verstärkt. Die Freundschaften aggressiver Mädchen beinhalten ein hohes Ausmaß an Austausch intimster Gefühle, aber auch jede Menge Eifersucht, Konflikte und Vertrauensmissbrauch (Grotpeter & Crick, 1996). Unter Jungen beinhalten die Gespräche häufig von Zwang gekennzeichnete Aussagen und Angriffe (Dishion, Andrews, & Crosby, 1995). Diese Erkenntnisse weisen darauf hin, dass die sozialen Probleme aggressiver Kinder sich innerhalb ihrer engen Bindungen mit Gleichaltrigen entfalten. Wie wir im Folgenden sehen werden, besteht bei diesen Kindern auch das Risiko, dass sie unter Gleichaltrigen abgelehnt werden.

10.6.3 Peerakzeptanz

Die **Peerakzeptanz** bezieht sich auf die Beliebtheit – das Ausmaß zu dem ein Kind von einer Gruppe Gleichaltriger, wie etwa seinen Klassenkameraden, als wertvoller Sozialpartner betrachtet wird. Sie unterscheidet sich von Freundschaft dadurch, dass es sich hier nicht um eine auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehung handelt. Dennoch sind es einige die Freundschaften auszeichnenden soziale Fertigkeiten, die sich auch positiv auf die Peerakzeptanz auswirken. Folglich haben Kinder, die eine höhere Akzeptanz genießen, auch mehr Freunde und bessere Beziehungen mit ihnen (Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001).

Wissenschaftler beurteilen die Peerakzeptanz zumeist mit Selbstbeurteilungsfragebögen, die Klassenkameraden in ihrer Beliebtheit bei den anderen evaluieren. Die Reaktionen der Kinder zeigen vier unterschiedliche Kategorien auf: **beliebte Kinder,** die viele positive Stimmen bekommen; **abgelehnte Kinder**, die unbeliebt sind; **kontroverse Kinder**, die eine hohe Anzahl sowohl positiver als auch negativer Stimmen bekommen; und **vernachlässigte Kinder**, die selten gewählt werden und weder positive noch negative Aufmerksamkeit bekommen. Etwa zwei Drittel der Schüler einer typischen Grundschulklasse können einer dieser Kategorien zugeordnet werden (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Das verbleibende Drittel ist durchschnittlich in seiner Peerakzeptanz; sie erreichen keinerlei Extremwerte.

Peerakzeptanz ist ein wirkungsvoller Prädiktor für psychische Anpassung. Insbesondere abgelehnte Kinder sind unglücklich, stehen am Rande, bringen schlechte Leistungen und haben ein niedriges Selbstwertgefühl. Sowohl Lehrer als auch Eltern beurteilen sie als Kinder mit einem breiten Spektrum emotionaler und sozialer Probleme. Die Ablehnung durch Gleichaltrige in der mittleren Kindheit korreliert auch sehr stark mit schlechten Leistungen in der Schule, Schulabbruch, antisozialem Verhalten und Delinquenz in der Adoleszenz sowie Kriminalität im jungen Erwachsenenalter (Laird et al., 2001; Parker et al., 1995).

Allerdings sind es wohl zum größten Teil in der Vergangenheit des Kindes liegende Einflussfaktoren – die Persönlichkeitseigenschaften des Kindes in Kombination mit dem elterlichen Erziehungsstil –, aus denen sich die Zusammenhänge zwischen Peerakzeptanz und Anpassung erklären lassen. Kinder im Schulalter mit Problemen in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen haben aller Wahrscheinlichkeit

nach in ihrer Familie Stress als Folge eines niedrigen Einkommens, unsensiblen Erziehungsstil und einer mit Zwang gekoppelten Disziplin erlebt (Woodward & Fergusson, 1999). Dennoch rufen abgelehnte Kinder in Gleichaltrigen Reaktionen hervor, die wie im Folgenden zu sehen sein wird, zu dieser ungünstigen Entwicklung beitragen.

Determinanten von Peerakzeptanz

Was sind die Ursachen, dass ein Kind beliebt ist, ein anderes aber abgelehnt wird? Eine umfangreiche Forschung hat gezeigt, dass in diesem Punkt soziales Verhalten eine große Rolle spielt.

Beliebte Kinder

Obwohl die meisten beliebten Kinder freundlich und rücksichtsvoll sind, werden einige von ihnen bewundert für ihr geschicktes, aber dennoch angriffslustiges Verhalten. Die Mehrzahl von ihnen sind jedoch **beliebte prosoziale Kinder**, die schulische und soziale Kompetenzen in sich vereinen. Sie zeigen in der Schule gute Leistungen und kommunizieren mit Gleichaltrigen auf einfühlsame, freundliche und kooperative Weise (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Im Gegensatz dazu sind **beliebte antisoziale Kinder** zumeist „harte" Jungs, die zwar körperliche Fähigkeiten aufweisen, deren schulische Leistungen allerdings zu wünschen übrig lassen. Obwohl sie aggressiv sind, werden sie von ihren Peers als „cool" betrachtet, möglicherweise wegen ihrer sportlichen Fähigkeiten und ihren gewieften, wenn auch fragwürdigen sozialen Fähigkeiten (Rodkin et al., 2000). Viele von ihnen sind Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen, die sich damit abgefunden haben, dass sie in der Schule nicht erfolgreich sein werden (Stormshak et al., 1999). Obwohl ihre Beliebtheit ihnen ein gewisses Maß an Schutz vor späteren Fehlanpassungen bieten kann, sollten aufgrund ihrer schlechten schulischen Leistungen und ihres antisozialen Verhaltens Interventionen in Betracht gezogen werden.

Abgelehnte Kinder

Abgelehnte Kinder zeigen eine ganze Bandbreite negativer sozialer Verhaltensweisen. Die größte Untergruppe, die **abgelehnten aggressiven Kinder**, zeigen ein hohes Ausmaß an Konflikten, Feindseligkeiten und hyperaktivem, unaufmerksamem und impulsivem Verhalten. Es mangelt ihnen zudem an der Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und negative Emotionen regulieren zu können. Sie neigen beispielsweise dazu, die normalen Verhaltensweisen ihrer Peers als feindselig zu missinterpretieren, anderen für ihre sozialen Schwierigkeiten die Schuld zu geben und ihre Wutgefühle auszuleben (Coie & Dodge, 1998; Rubin et al., 1995). Im Gegensatz dazu sind **abgelehnte zurückgezogene Kinder** passiv und sozial unbeholfen. Diese schüchternen Kinder sind überflutet von sozialen Ängsten, haben negative Erwartungen hinsichtlich der Art und Weise, wie Peers sie behandeln werden, und sind überaus besorgt, dass sie verächtlich behandelt oder angegriffen werden könnten (Hart et al., 2000; Ladd & Burgess, 1999). Wegen ihrer ungeschickten, unterwürfigen Interaktion besteht bei abgelehnten zurückgezogenen Kindern das Risiko, dass sie von tyrannischen Kindern drangsaliert werden (siehe auch den Kasten „Biologie und Umwelt").

Schon im Kindergarten schließen Peers abgelehnte Kinder aus. Daraus resultiert, dass sich diese Kinder in der Gruppe weniger beteiligen, ihr Einsamkeitsgefühl zunimmt, ihre Leistungen schlechter werden und sie nach Möglichkeit die Schule meiden (Buhs & Ladd, 2001). Abgelehnte Kinder haben für gewöhnlich wenig Freunde, manchmal auch gar keine.

Kontroverse und vernachlässigte Kinder

In Einklang mit den gemischten Gefühlen, die sie bei Gleichaltrigen hervorrufen, zeigen kontroverse Kinder eine Mischung aus positiven und negativen sozialen Verhaltensweisen. Wie auch abgelehnte aggressive Kinder sind sie feindselig und stören, sie können aber auch positiv und prosozial handeln. Obwohl einige ihrer Peers sie nicht mögen, haben sie dennoch Qualitäten, die sie vor sozialem Ausschluss schützen. Daraus resultiert, dass sie relativ glücklich zu sein scheinen und mit ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen gut zurechtkommen (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993).

Das möglicherweise überraschendste Ergebnis bei diesen vernachlässigten Kindern ist jedoch, dass sie für gewöhnlich gut angepasst sind, obwohl man früher der Meinung war, sie bräuchten eine besondere Behandlung. Obwohl sie wenig interagieren, haben die meisten von ihnen ebenso viele soziale Fähigkeiten wie der Durchschnitt. Sie berichten nicht, dass sie sich besonders einsam oder unglücklich fühlen würden, und wenn sie wollen, können sie auch aus ihrem gewöhnlichen Muster des einsamen Spielens ausbrechen (Harrist et al., 1997; Ladd & Burgess, 1999).

Vernachlässigte Kinder erinnern daran, dass es auch noch andere Möglichkeiten für emotionales Wohlbefinden gibt als einen extravertierten, geselli-

Biologie & Umwelt: Tyrannische Kinder und ihre Opfer



© MICHAEL NEWMAN/PHOTOEDIT

Kinder, die Opfer von schikanierenden Tyrannen werden, weisen zumeist Persönlichkeitseigenschaften auf, die sie leicht zur Zielscheibe werden lassen. Sie sind körperlich schwächlich, von Gleichaltrigen abgelehnt und haben Angst, sich selbst zu verteidigen. Sowohl das Temperament des Kindes als auch der Erziehungsstil der Eltern tragen zu diesem feigen, ängstlichen Verhalten bei, das wiederum die Misshandlungen ihrer Angreifer verstärkt.

Wenn man die Aktivitäten von aggressiven Kindern über einen gesamten Schultag hinweg verfolgt, wird man sehen können, dass sie ihre Feindseligkeiten nur an ganz bestimmten Peers auslassen. Eine besonders destruktive Form der Interaktion ist die **Peer-Viktimisierung**, bei der bestimmte Kinder eine häufige Zielscheibe für verbale und körperliche Angriffe oder andere Formen der Misshandlung werden. Was ist es, das diese wiederholten Zyklen von Angriff und Rückzug bei solchen Täter-Opfer-Paaren ausmacht?

Forschungsergebnisse zeigen, dass die meisten Opfer das Verhalten dieser tyrannischen Kinder verstärken, indem sie auf die Forderungen eingehen, weinen und eine defensive Körperhaltung einnehmen und sich nicht wehren. Schikanierte Jungen sind passiv, wenn eigentlich aktives Verhalten erwartet werden würde. Auf dem Spielplatz kann man sie sehen, wie sie mit sich reden oder allein herumlaufen (Boulton, 1999). Biologisch basierte Persönlichkeitsmerkmale – ein schüchternes Temperament und ein zerbrechliches Äußeres – tragen zu ihrem Verhalten bei. Kinder, die schikaniert werden, weisen zumeist auch ein unsicher-ambivalentes Bindungsverhalten auf, ihre Eltern sind zumeist intrusiv und kontrollierend in ihrem Erziehungsstil, wobei die Mutter dazu neigt, übertrieben wütend zu sein. Dieses elterliche Verhalten bewirkt Angst, ein schlechtes Selbstwertgefühl sowie Abhängigkeit und resultiert in einem ängstlichen Verhalten, das Vulnerabilität (Verletzlichkeit) ausdrückt (Ladd & Ladd, 1998; Pepler & Craig, 2000).

Etwa 10 % der Kinder und Adoleszenten werden von aggressiven Gleichaltrigen belästigt, die angreifen, um einen bestimmten sozialen Status zu erlangen (Nansel et al., 2001). Peers erwarten von ihren Opfern, dass sie begehrte Objekte aufgeben, Anzeichen von Angst zeigen und sich nicht wehren. Außerdem haben diese Kinder (insbesondere die aggressiven) wenig Mitgefühl bei dem Gedanken, dass sie ihren Opfern Schmerz und Leid zufügen (Pellegrini, 2002).

Obwohl sowohl die Tyrannen als auch die Opfer zumeist Jungen sind, so gibt es auch Mädchen, die schwächere Klassenkameraden mit relationalen Feindseligkeiten bombardieren (Crick & Grotpeter, 1996). Schon im Kindergartenalter führt dieses Schikaniertwerden zu einer ganzen Reihe von Anpassungsschwierigkeiten, einschließlich Depressionen, Einsamkeit, einem niedrigen Selbstwertgefühl, Angst und einem Meiden der Schule (Hawker & Boulton, 2000; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001).

Aggressionen und Schikane sind jedoch keine absoluten Gegensätze. Eine kleine Anzahl extremer Opfer sind gleichzeitig aggressiv, beginnen Streitigkeiten und Kämpfe oder schlagen mit relationalen Aggressionen zurück (Boulton & Smith, 1994; Crick & Bigbee, 1998). Möglicherweise provozieren diese Kinder ihre stärkeren Kameraden, die dann die Oberhand behalten. Unter den abgelehnten Kindern sind diese Tyrannen, die auch gleichzeitig Opfer sind, die am meisten verachteten, was ein schwerwiegender Risikofaktor für Fehlanpassungen ist.

Interventionen, die auf das negative Selbstbild dieser Kinder abzielen und ihnen beibringen, wie sie auf nicht verstärkende Art und Weise auf ihre Angreifer reagieren

können, sind an dieser Stelle außerordentlich wichtig. Trotzdem sollte das Verhalten schikanierter Kinder nicht so gedeutet werden, dass sie an der Misshandlung selbst schuld sind. Verhaltensregeln in der Schule, die sich gegen das Schikanieren richten, die Hilfe der Eltern beim Verändern der Verhaltensweisen der tyrannischen Kinder wie auch das der Opfer und aggressive Kinder in einer anderen Klasse oder Schule unterzubringen, können eine solche Schikane sehr reduzieren (Olweus, 1995).

Eine andere Möglichkeit, wie man den schikanierten Kindern helfen kann, ist die, sie dabei zu unterstützen, die notwendigen sozialen Fähigkeiten zu erlernen, die es braucht, um befriedigende Freundschaften zu beginnen und aufrechtzuerhalten. Ängstliche, in sich selbst zurückgezogene Kinder, die einen besten Freund oder eine beste Freundin haben, scheinen besser ausgerüstet, Angriffen Gleichaltriger zu widerstehen. Sie zeigen weniger Anpassungsprobleme als Opfer ohne enge Freunde (Hodges et al., 1999).

gen Interaktionstil. Sie werden sich an Kapitel 6 erinnern, dass in China die Erwachsenen zurückhaltende, vorsichtige Kinder als fortgeschritten in ihrer sozialen Reife betrachten. Möglicherweise weil Schüchternheit in Einklang steht mit einer kulturellen Forderung, in einem Kollektiv nicht aufzufallen, wird dieser Faktor mit Peerakzeptanz und sozialer Kompetenz bei chinesischen acht bis zehn Jahre alten Kindern in Verbindung gebracht (Chen, 2002; Chen, Rubin, & Li, 1995).

Abgelehnten Kindern helfen

Es gibt eine ganze Reihe von Interventionen, um die Peer-Beziehungen und die psychische Anpassung abgelehnter Kinder zu verbessern. Die meisten beinhalten Unterricht, Modellierung und das Verstärken positiver sozialer Fertigkeiten, wie etwa wie man mit einem Gleichaltrigen interagiert, in Spielen kooperiert und auf ein anderes Kind mit freundlichen Gefühlen und Wohlwollen reagiert. Mehrere dieser Trainingsprogramme haben andauernde Zunahme von sozialer Kompetenz und Peerakzeptanz zur Folge gehabt (Asher & Rose, 1997).

Die Kombination eines Trainings sozialer Fähigkeiten mit anderen Behandlungsmöglichkeiten steigert ihre Effektivität. Häufig sind abgelehnte Kinder schlechte Schüler und ihr niedriges akademisches Selbstwertgefühl verstärkt die negativen Reaktionen auf Lehrer und Klassenkameraden. Intensive Nachhilfe wirkt sich positiv aus, sowohl auf ihre schulischen Leistungen als auch auf ihre soziale Akzeptanz (O'Neil et al., 1997).

Ein weiterer Ansatz beinhaltet ein Training im Einnehmen der Perspektive anderer Menschen und im Erlernen von Problemlösungsstrategien. Viele abgelehnte aggressive Kinder sind sich ihrer mangelnden sozialen Fähigkeiten nicht bewusst und übernehmen keine Verantwortung für ihre sozialen Misserfolge (Mrug, Hoza, & Gerdes, 2001). Abgelehnte zurückgezogene Kinder andererseits neigen dazu, erlernte Hilflosigkeit zu entwickeln, wenn es um ihre Peerakzeptanz geht. Ihre Schlussfolgerung nach wiederholter Ablehnung ist, dass sie nie jemand mögen wird (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Beide Typen von Kindern benötigen Hilfe, um ihre Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen auf innere, veränderbare Ursachen zu attribuieren.

Da die sozial inkompetenten Verhaltensweisen abgelehnter Kinder häufig begründet liegen in einer schlechten Passung zwischen dem Temperament des Kindes und dem Erziehungsstil der Eltern, werden Interventionen, die sich auf das Kind allein konzentrieren unter Umständen nicht ausreichen. Wenn die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion nicht verändert wird, werden die Kinder aller Wahrscheinlichkeit nach sehr bald zu ihren alten Verhaltensmustern zurückkehren.

10.7 Geschlechtstypisierungen

10.7

Das Verständnis des Kindes hinsichtlich der Geschlechterrollen wird in der mittleren Kindheit wesentlich breiter und seine Geschlechterrollenidentität (die Sichtweise seiner selbst, als relativ maskulin oder feminin) unterliegt auch Veränderungen. Wir werden feststellen, dass diese Entwicklung bei Mädchen und Jungen unterschiedlich ist und in den verschiedenen Kulturen sehr voneinander abweichen können.

10.7.1 Geschlechtsstereotype Überzeugungen

Während der Schuljahre erweitern Kinder ihre geschlechtsstereotypen Überzeugungen, die sie in der

frühen Kindheit erworben haben. Da sie nun Menschen zunehmend als Persönlichkeiten betrachten, werden bestimmte Persönlichkeitseigenschaften als typischer für das eine Geschlecht als für das andere gesehen. So werden zum Beispiel Zuschreibungen wie „zäh“, „aggressiv“, „rational“ und „dominant“ als maskulin, und „sanft“, „mitfühlend“ und „abhängig“ als feminin angesehen – eine Stereotypisierung, die sich mit zunehmendem Alter verstärkt (Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993). Kinder leiten diese Unterscheidungen von ihren Beobachtungen geschlechtsbedingter Unterschiede ab und auch aus dem Umgang Erwachsener mit ihnen. Eltern beispielsweise bedienen sich bei Mädchen einer direktiveren Sprache (sie sagen dem Kind, was es zu tun hat), ermutigen es weniger häufig, eigene Entscheidungen zu treffen, und loben Mädchen auch weniger für ihre Erfolge (Leaper, Anderson, & Sanders, 1998; Pomerantz & Ruble, 1998).

Kurz nach dem Schulanfang versuchen die Kinder herauszufinden, welche Schulfächer und welche Bereiche als „maskulin“ und welche als „feminin“ zu sehen sind. Sie betrachten Lesen, Buchstabieren, Kunst und Musik als eher für Mädchen und Mathematik, Sport und handwerkliche Fertigkeiten als eher für Jungen geeignet (Eccles, Jacobs, & Harold, 1990; Jacobs & Weisz, 1994). Diese Stereotypen beeinflussen die Vorlieben der Kinder für bestimmte Kompetenzen und wirken sich auf ihr Gefühl aus, dass sie in diesen bestimmten Bereichen etwas leisten können. So betrachten sich Jungen beispielsweise kompetenter als Mädchen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern, während Mädchen sich kompetenter im Lesen und Buchstabieren fühlen als Jungen – sogar wenn Kinder der gleichen Fähigkeitsniveaus miteinander verglichen werden (Andre et al., 1999; Freedman-Doan et al., 2000). In Kapitel 11 wird darauf eingegangen, dass diese Überzeugungen für viele junge Menschen in der Adoleszenz auf diese Weise Realität werden.

Obwohl Kinder im Schulalter sich vieler Stereotypen bewusst sind, sind sie offener in der Vorstellung darüber, was Männer und Frauen tun können. Die Fähigkeit zur flexiblen Klassifikation ist die Grundlage dieser Veränderung. Kinder im Schulalter werden gewahr, dass ein Mensch mehr als einer sozialen Kategorie angehören kann – so zum Beispiel kann er ein „Junge“ sein und dennoch „Familie“ spielen wollen (Bigler, 1995). Aber die Tatsache, dass Kinder anerkennen, dass Menschen die Geschlechtergrenzen überschreiten können, bedeutet nicht, dass sie auch immer davon überzeugt sind, dass man das auch tun sollte. Kinder und Erwachsene sind bei Mädchen bei Verstößen gegen die Geschlechterrolle relativ tolerant. Wenn allerdings Jungen sich nicht rollentypisch verhalten („spielen mit Puppen“ oder „ein Kleid tragen“), wird das verurteilt und als genauso schlimm betrachtet wie moralische Übertretungen (Levy, Taylor, & Gelman, 1995).

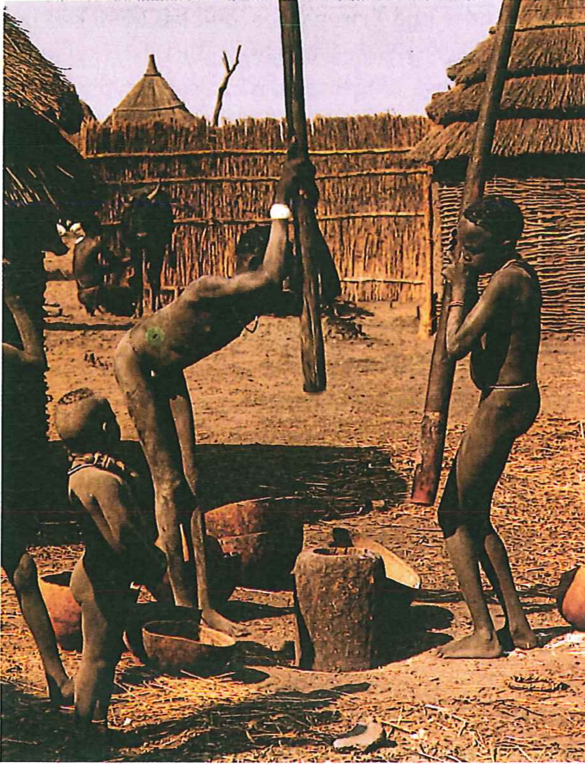
10.7.2 Geschlechtsidentität und Verhalten

Die Geschlechterrollenidentitäten von Jungen und Mädchen nehmen in der mittleren Kindheit einen unterschiedlichen Verlauf. In der dritten bis zur sechsten Klasse stärken Jungen ihre Identifikation mit „maskulinen“ Persönlichkeitseigenschaften, während die Identifikation von Mädchen mit „femininen“ Merkmalen abnimmt (Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993). Dieser Unterschied wird auch in den unterschiedlichen Aktivitäten der Kinder deutlich. Während Jungen sich zumeist mit „maskulinen“ Beschäftigungen abgeben, experimentieren Mädchen mit einer größeren Bandbreite von Optionen. Abgesehen von Kochen, Handarbeiten und Babysitting schließen sie sich Sportvereinen an, beginnen naturwissenschaftliche Projekte und bauen im Garten eine Burg.

Diese Veränderungen sind auf eine Mischung kognitiver und sozialer Kräfte zurückzuführen. Schulkinder beiderlei Geschlechts sind sich dessen bewusst, dass die Gesellschaft „maskulinen“ Charaktereigenschaften größeres Prestige beimisst. So zum Beispiel wird „maskulinen“ Berufen ein höherer Status zugestanden als „femininen“ Berufen (Liben, Bigler, & Krogh, 2001). Botschaften von Erwachsenen und Peers sind an dieser Stelle auch sehr einflussreich. In Kapitel acht wurde erwähnt, dass Eltern besonders über die Geschlechterrollenkonformität bei Jungen besorgt sind. Ein Mädchen kann sich durchaus an den Aktivitäten von Jungen beteiligen, ohne einen Statusverlust bei ihren weiblichen Peers zu riskieren, aber ein Junge, der mit Mädchen herumhängt, wird aller Wahrscheinlichkeit nach verspottet und abgelehnt.

10.7.3 Kulturelle Einflussfaktoren auf die Geschlechttypisierung

Die geschlechtsbedingten Unterschiede, die wir soeben beschriebenen haben, sind typisch für westliche Nationen und können nicht auf Kinder überall


© AKHTAR HUSSEIN/WOODFIN CAMP & ASSOCIATES

Jungen des Kinka-Stammes in Kenia werden „weibliche" Aufgaben übertragen – das Mahlen von Mais und die Aufsicht über kleinere Kinder. Als Folge davon sind diese Jungen in ihren Persönlichkeitseigenschaften weniger stereotyp männlich als Jungen der meisten anderen Kulturen.

angewendet werden. Mädchen werden mit geringerer Wahrscheinlichkeit mit „männlichen" Aktivitäten experimentieren in Kulturen und Subkulturen, in denen die Differenz zwischen männlichen und weiblichen Rollen besonders groß ist. Und wenn soziale und ökonomische Voraussetzungen es notwendig machen, dass Jungen „weibliche" Aufgaben übernehmen, so sind ihre Persönlichkeiten und ihre Verhaltensweisen weniger stereotyp.

Mütter in Nyansongo, einer kleinen landwirtschaftlichen Siedlung in Kenia, arbeiten vier bis fünf Stunden täglich in den Gärten. Die Aufsicht über die kleineren Kinder, die Beaufsichtigung der Kochstelle und das Abwaschen das Geschirrs sind Aufgaben, die den älteren Geschwistern übertragen werden. Da Kinder beiderlei Geschlechts diese Aufgaben verrichten, müssen die Mädchen nicht die gesamte Verantwortung für die „weiblichen" Aufgaben übernehmen und haben somit mehr Zeit, mit Gleichaltrigen zu interagieren. Ihre größere Freiheit und Unabhängigkeit führt dazu, dass sie höhere Werte erreichen als Mädchen anderer Dörfer und Stammeskulturen in den Bereichen Dominanz, Selbstbehauptung und spielerische Rangeleien. Im Gegensatz dazu bedeuten die Verantwortlichkeiten der Jungen in der Fürsorge für andere, dass sie sich häufig an Aufgaben beteiligen, die Hilfsbereitschaft und emotionale Unterstützung fordern (Whiting & Edwards, 1988a).

Sollten diese Ergebnisse dahingehend verwertet werden, dass Jungen in westlichen Kulturkreisen mehr „geschlechterübergreifende" Aufgaben gegeben werden sollten? Die Konsequenzen eines solchen Handelns sind nicht einfach zu beurteilen. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Jungen, die sich an „weiblicher" Arbeit beteiligen und deren Väter traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen hegen, belastete Vater-Sohn-Beziehungen aufweisen; außerdem betrachten die Jungen sich selbst als weniger kompetent (McHale et al., 1990). Somit sollten die elterlichen Wertvorstellungen mit den Aufgabenverteilungen für ihre Kinder konsistent sein, um diesen einen positiven Nutzen zu bringen.

Prüfen Sie sich selbst ...

Rückblick
Kehren Sie noch einmal zurück zu Kapitel acht und vergegenwärtigen Sie sich das Konzept der Androgynität. Welches der beiden Geschlechter ist in der mittleren Kindheit androgyner und warum?

Rückblick
Wie verändern sich Freundschaften in der mittleren Kindheit?

Anwendung
Welche Veränderungen in den Beziehungen zwischen Eltern und Kind sind wahrscheinlich notwendig, um abgelehnten Kindern zu helfen?

Zusammenhänge
Erklären Sie auf Grundlage Ihrer Kenntnisse über Attributionen, wie abgelehnte aggressive und abgelehnte zurückgezogene Kinder sich aller Wahrscheinlichkeit nach ihr Versagen, von Peers akzeptiert zu werden, erklären. Wie könnten sich diese Attributionen auf zukünftiges soziales Verhalten auswirken?

Prüfen Sie sich selbst ...

10.8 Einflussfaktoren in der Familie

Wenn sich die Kinder in den Kontext der Schule, der Gleichaltrigen und Gemeinde bewegen, bedeutet dies auch gleichzeitig, dass sich die Beziehung zwischen Eltern und Kind verändert. Dennoch ist

das Wohlergehen des Kindes weiterhin abhängig von der Qualität der Interaktion in der Familie. Die folgenden Abschnitte werden die Veränderungen in der amerikanischen Familie von heute vorstellen – die hohe Scheidungsrate, Wiederverheiratung und die Berufstätigkeit der Mutter. All diese Faktoren können sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Kinder haben. In späteren Kapiteln werden weitere Familienformen besprochen, einschließlich Schwulen- und Lesben-Familien, Familien mit nicht verheirateten, allein erziehenden Elternteilen und die zunehmende Zahl von Großeltern, die ihre Enkel großziehen.

10.8.1 Eltern-Kind-Beziehungen

In der mittleren Kindheit nimmt die Zeit, die Kinder mit ihren Eltern verbringen, stark ab. Die wachsende Unabhängigkeit des Kindes bedeutet, dass sich die Eltern mit neuen Problemen beschäftigen müssen. „Ich habe mich damit auseinander gesetzt, wie viele Pflichten ich dem Kind übertragen soll, wie viel Taschengeld es bekommen soll, ob seine Freunde einen guten Einfluss auf es haben und was wegen der Probleme in der Schule zu tun ist", bemerkte Rena. „Und dann gibt es da noch die Frage, wie man sie überwacht, wenn sie nicht zu Hause sind oder wenn sie zu Hause sind und ich bin nicht da und weiß nicht, was da vor sich geht."

Obwohl Eltern sich nun mit neuen Problemen beschäftigen müssen, wird die Erziehung einfacher für diejenigen, die schon in den frühen Jahren des Kindes einen autoritativen Erziehungsstil angewandt haben. Vernünftige Argumente funktionieren durchaus besser bei Kindern im Schulalter, da diese nun eine größere Kapazität für logisches Denken haben und einen zunehmenden Respekt für das besondere Wissen ihrer Eltern (Collins, Madsen, & Susman-Stillman, 2002). Wenn die Kinder demonstrieren, dass sie mit ihren täglichen Aufgaben und Verantwortlichkeiten gut umgehen können, werden effektive Eltern die Kontrolle langsam, aber sicher dem Kind übergeben. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie völlig aufgegeben wird. Stattdessen kommt es zu einer **Ko-Regulation**, einer Übergangsform der Supervision, in der die generelle Aufsicht beibehalten wird, während dem Kind erlaubt wird, die täglich anfallenden Entscheidungen selbst zu treffen.

Ko-Regulation erwächst aus einer kooperativen Beziehung zwischen Eltern und Kind – eine Beziehung die auf Geben und Nehmen gegründet ist und auf gegenseitigen Respekt. Die Eltern müssen aus einer gewissen Entfernung das Kind anleiten und beaufsichtigen und ihre Erwartungen effektiv kommunizieren, wenn sie mit ihm zusammen sind. Und die Kinder sollten ihre Eltern darüber informieren, wo sie sind, was sie tun und welche Probleme sie haben, so dass ihre Eltern, wenn nötig, eingreifen können (Maccoby, 1984). Ko-Regulation unterstützt und schützt das Kind, während es sich auf die Adoleszenz vorbereitet, einem Lebensabschnitt, in dem es viele wichtige Entscheidungen selbst treffen wird.

Obwohl Kinder im Schulalter häufig größere Unabhängigkeit fordern, ist ihnen durchaus bewusst, wie sehr sie auch weiterhin die Unterstützung ihrer Eltern benötigen. In einer Untersuchung beschrieben Kinder der fünften und sechsten Klasse ihre Eltern als die einflussreichsten Menschen in ihrem Leben. Sie wandten sich häufig an ihre Mütter und Väter auf der Suche nach Zuneigung und Rat, einer Verbesserung ihres Selbstwertgefühls und Unterstützung bei Alltagsproblemen (Furman & Buhrmester, 1992).

10.8.2 Geschwister

Zusätzlich zu Eltern und Freunden sind Geschwister eine wichtige Quelle der Unterstützung für das Kind im Schulalter. Geschwisterrivalitäten treten jedoch in der mittleren Kindheit zumeist vermehrt auf. Während die Kinder an einem breiteren Spektrum an Aktivitäten teilnehmen, vergleichen Eltern häufig die Persönlichkeitseigenschaften und Erfolge der Geschwister. Das Kind, das weniger elterliche Zuwendung bekommt, mehr Missbilligung oder weniger materielle Ressourcen, wird zumeist mit Ablehnung reagieren (Brody, Stoneman, & McCoy, 1994; Dunn, 1996).

Wenn die Geschwister vom Alter her sehr eng beieinander liegen und dasselbe Geschlecht haben, vergleichen die Eltern häufiger, was in zunehmenden Streitigkeiten, Antagonismen und schlechterer Anpassung resultiert. Diese Auswirkung ist besonders stark, wenn der Erziehungsstil der Eltern kalt oder zu streng ist (Feinberg & Hetherington, 2001) oder wenn der Vater eines der Kinder bevorzugt. Da Väter weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen, wird diese Bevorzugung deutlicher sichtbar und ruft auch größere Wut hervor (Brody, Stoneman, & McCoy, 1992).

Die Geschwister unternehmen häufig Schritte, um diese Rivalität zu reduzieren, indem sie versuchen,



Obwohl Geschwisterrivalitäten in der mittleren Kindheit meist zunehmen, bieten Geschwister sich auch gegenseitig emotionale Unterstützung und Hilfe bei schwierigen Aufgaben.

sich voneinander zu unterscheiden. So wählten beispielsweise zwei Brüder, die ich kenne, absichtlich unterschiedliche Sportarten und verschiedene Musikinstrumente. Wenn der ältere sich bei einer bestimmten Aktivität besonders hervortat, wollte der jüngere sich gar nicht erst daran versuchen. Natürlich können Eltern so etwas verhindern, indem sie versuchen, ihre Kinder nicht miteinander zu vergleichen. Aber Rückmeldung ihrer Kompetenzen ist unvermeidlich und wenn die Geschwister danach trachten, Anerkennung für ihre ganz eigene Persönlichkeit zu gewinnen, prägen und formen sie wichtige Aspekte der Entwicklung des jeweils anderen.

Obwohl Konflikte entstehen, verlassen sich Geschwister im Schulalter auch weiterhin darauf, voneinander Kameradschaft und Hilfe zu bekommen. Als die Wissenschaftler Geschwister über ihre gemeinsamen Alltagsaktivitäten befragten, erwähnten diese, dass die älteren Geschwister den jüngeren Geschwistern häufig bei Herausforderungen schulischer Art zur Seite standen oder bei Problemen mit Gleichaltrigen. Und beide boten sich gegenseitig Hilfe bei Problemen innerhalb der Familie (Tucker, McHale, & Crouter, 2001). Geschwister, deren Eltern sehr beschäftigt sind und sich weniger um ihre Kinder kümmern, nehmen manchmal diesen Platz ein und unterstützen sich gegenseitig (Bank, Patterson, & Reid, 1996).

10.8.3 Einzelkinder

Obwohl Geschwisterbeziehungen viele Vorteile haben, sind sie nicht unbedingt essentiell notwendig für eine gesunde Entwicklung. Im Gegensatz zu der allgemeinen Überzeugung sind Einzelkinder nicht verwöhnt. Stattdessen sind sie genauso angepasst wie andere Kinder auch und haben in manchen Bereichen sogar Vorzüge. Kinder, die als Einzelkinder aufwachsen, erreichen höhere Werte im Selbstwertgefühl und in der Leistungsmotivation. Folglich erzielen sie bessere Leistungen in der Schule und erreichen ein höheres Ausbildungsniveau (Falbo, 1992). Ein Grund dafür könnte sein, dass Einzelkinder eine etwas engere Beziehung zu ihren Eltern haben und diese auf ihr Kind mehr Druck hinsichtlich Leistung und Erfolg ausüben.

Ein günstiger Entwicklungsverlauf kennzeichnet auch die Einzelkinder in China, einem Land, in dem seit zwei Jahrzehnten strenge Maßnahmen ergriffen wurden, die Überbevölkerung in den Griff zu bekommen und die Ein-Kind-Familie propagiert wird. Verglichen mit Altersgenossen, die Geschwister haben,



In der Volksrepublik China wird staatlicherseits die Ein-Kind-Familie propagiert. In urbanen Gebieten haben die meisten Ehepaare entsprechend nicht mehr als ein Kind.

sind chinesische Einzelkinder fortgeschrittener in ihrer kognitiven Entwicklung und ihren schulischen Leistungen (Falbo & Poston, 1993; Jiao, Ji, & Jing, 1996). Sie fühlen sich zudem emotional sicherer, möglicherweise deshalb, weil diese Maßnahmen der Regierung in Familien mit mehr als einem Kind zu Spannungen führen (Yang et al., 1995). Obwohl viele chinesische Erwachsene weiterhin davon überzeugt sind, dass diese Maßnahme selbstbezogene „kleine Herrscher" heranwachsen lässt, unterscheiden sich chinesische Einzelkinder in ihren sozialen Fähigkeiten und ihrer Peerakzeptanz nicht von Kindern, die Geschwister haben (Chen, Rubin, & Li, 1995).

10.8.4 Scheidung

Die Interaktionen von Kindern mit ihren Eltern und Geschwistern werden noch von weiteren Aspekten des Familienlebens beeinflusst. Jans und Lisas Beziehung, so erzählte mir Rena, war noch vor einigen Jahren ausgesprochen negativ gewesen. Jan schubste, schlug und ärgerte Lisa und bedachte sie mit Schimpfnamen. Obwohl sie versuchte, sich zu wehren, konnte sie gegen Jan, der sehr viel größer war, nichts ausrichten. Die Streitigkeiten endeten für gewöhnlich darin, dass Lisa in Tränen ausbrach und zu ihrer Mutter lief. Die Streitereien der beiden liefen parallel zu den zunehmenden Eheschwierigkeiten zwischen Rena und ihrem Mann. Als Jan acht Jahre alt war und Lisa fünf, zog ihr Vater aus dem gemeinsamen Zuhause aus.

Diese beiden Kinder stehen nicht allein da, denn auch viele andere Kinder müssen sich mit einer solchen dramatischen Erfahrung abfinden. Zwischen 1960 und 1985 stieg die Scheidungsrate in den westlichen Nationen dramatisch an. Heutzutage haben die Vereinigten Staaten die höchste Scheidungsrate der Welt, Kanada folgt mit der vierthöchsten (siehe Abbildung 10.3), die deutsche Scheidungsrate gehört mit 25 % zu den niedrigeren. Etwa 45 % der amerikanischen und 30 % der kanadische Ehen enden in Scheidung; die Hälfte dieser Familien hat Kinder. Ein Viertel der amerikanischen Kinder und ein Fünftel der kanadischen Kinder leben in Familien mit nur einem Elternteil. Obwohl die meisten Kinder bei ihren Müttern wohnen, hat der Prozentsatz der alleinerziehenden Väter zugenommen und liegt nun bei etwa 12 % in beiden Nationen (Hetherington & Stanley-Hagan, 2002; Statistics Canada, 2002c).

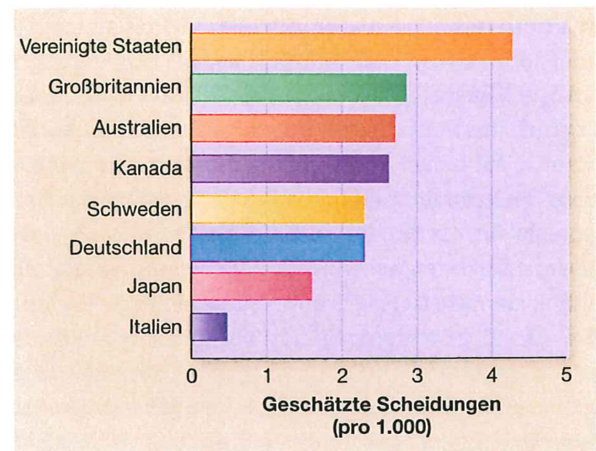


Abbildung 10.3: Die Scheidungsrate in sieben Industrienationen. Die Scheidungsrate in den Vereinigten Staaten ist die höchste der Welt, die in Kanada die vierthöchste, die in Deutschland ist mit Schweden die fünfthöchste (aus Australian Bureau of Statistics, 2002; Statistics Canada, 2002c: U.S. Bureau of the Census, 2002c; United Nations, 1999; Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland, 2002).

Scheidungskinder verbringen im Durchschnitt etwa fünf Jahre mit ihren allein erziehenden Eltern, das entspricht etwa einem Drittel ihrer Kindheit. Oft führt eine Scheidung zur Bildung einer neuen Familie. Etwa zwei Drittel geschiedener Eltern heiraten ein zweites Mal. Die Hälfte ihrer Kinder durchleben noch eine dritte große Veränderung – das Ende der zweiten Ehe ihrer Eltern (Hetherington, Bridges, & Insabella, 1998).

Diese Ergebnisse zeigen, dass Scheidung nicht ein einmaliges Erlebnis im Leben von Eltern und Kindern ist. Stattdessen ist es ein Übergang, der zu einer großen Vielfalt neuer Lebensumstände führt, die einhergehen mit Veränderungen des Zuhauses, des Einkommens, der Rollenaufteilung in der Familie und der Verantwortlichkeiten. Seit den 60er Jahren haben viele Untersuchungen berichtet, dass das Zerbrechen einer Ehe für Kinder mit sehr viel Stress verbunden ist (Amato & Booth, 2000). Die Forschungsergebnisse zeigen allerdings auch große individuelle Unterschiede auf. Wie gut die Kinder damit umgehen können, ist abhängig von vielen Faktoren: der psychischen Gesundheit des Elternteils, dem das Sorgerecht zugesprochen wird, den Persönlichkeitseigenschaften des Kindes und der sozialen Unterstützung innerhalb der Familie sowie der Unterstützung ihrer sozialen Umgebung.

Unmittelbare Konsequenzen

„Am schlimmsten war es in der Zeit, als mein Mann und ich uns entschieden, uns zu trennen", reflektierte Rena. „Wir haben uns darüber gestritten, wie wir unsere Besitztümer aufteilen wollen, und über das Sorgerecht für die Kinder und die Kinder waren es, die darunter gelitten haben. Lisa hat geweint, als sie mir sagte, sie wäre traurig darüber, dass sie daran ‚schuld sei, dass Papa weggegangen ist'." „Jan schlug um sich, warf Gegenstände herum und machte seine Hausaufgaben nicht mehr. Inmitten all meiner Schwierigkeiten konnte ich mich kaum mit ihren Problemen beschäftigen. Das Haus mussten wir verkaufen, denn ich konnte es mir allein einfach nicht mehr leisten. Und ich brauchte einen besser bezahlten Job."

Renas Beschreibung gibt die Umstände gut wieder, in denen sich viele gerade zerbrochene Familien befinden. Häufig ergeben sich Konflikte, wenn die Eltern versuchen, sich über das Sorgerecht ihrer Kinder und den Verbleib ihrer Besitztümer klar zu werden. Wenn ein Elternteil erst einmal auszieht, kommt es zu weiteren Problemen, die sich bedrohlich auf die unterstützenden Interaktionen zwischen Eltern und Kindern auswirken. In Haushalten allein erziehender Mütter kommt es typischerweise zu einem starken Rückgang des Einkommens. In Kanada und den Vereinigten Staaten leben die meisten allein erziehenden Mütter in Armut und bekommen weniger Alimente, als ihnen vom abwesenden Vater zustehen würden, oder sie bekommen überhaupt nichts (Children's Defense Fund, 2002; Statistics Canada, 2002c). Aus finanziellen Gründen müssen sie häufig in eine neue Wohnung umziehen, was die unterstützenden Beziehungen zu Nachbarn und Freunden weiterhin reduziert.

Der Übergang von Ehe zu Scheidung führt zumeist zu sehr großem mütterlichen Stress, Depressionen und Angst sowie zu einer desorganisierten Familiensituation (Hope, Power, & Rodgers, 1999; Marks & Lambert, 1998). „Essen und schlafen gegangen wurde zu allen möglichen und unmöglichen Zeiten, das Haus wurde nicht sauber gemacht und ich unternahm mit Jan und Lisa am Wochenende keine Ausflüge mehr", erzählte Rena. Wenn Kinder mit Stress und Wut auf dieses unsichere Familienleben reagieren, kann das dazu führen, dass auch die Disziplin hart und inkonsequent wird. Der Kontakt zu den Vätern, die kein Sorgerecht haben, nimmt häufig mit der Zeit ab (Hetherington & Kelly, 2002; Lamb, 1999). Wenn Väter ihre Kinder nur ab und zu sehen, neigen sie dazu, sich permissiv und verwöhnend zu verhalten. Dies widerspricht zumeist dem Erziehungsstil der Mütter und erschwert ihnen die Aufgabe, ihr Kind im Alltag zu erziehen, zusätzlich.

Im Hinblick auf diese Veränderungen überrascht es nicht, dass die Kinder schmerzhafte emotionale Reaktionen aufweisen. Die Intensität ihrer Gefühle und die Art und Weise, wie sie diese ausdrücken, variiert aufgrund des Alters, des Temperaments und der Geschlechtszugehörigkeit des Kindes.

Das Alter des Kindes

Die Angst der fünfjährigen Lisa daran schuld zu sein, dass ihr Vater die Familie verlassen hatte, ist nicht ungewöhnlich. Die kognitive Unreife von Vorschulkindern und Kindern im frühen Schulalter erschwert es ihnen, die Ursachen für die Trennung der Eltern zu begreifen. Kleinere Kinder geben sich häufig selbst die Schuld und betrachten die Trennung der Eltern als ein Zeichen dafür, dass beide Eltern sie verlassen könnten. Sie weinen, klammern und zeigen ausgeprägte Trennungsangst (Hetherington, 1989).

Ältere Kinder können die Gründe für die Scheidung ihrer Eltern schon besser verstehen, was unter Umständen ihren Schmerz etwas mindert. Dennoch reagieren viele Kinder im Schulalter und in der Adoleszenz sehr stark auf diese Problematik, insbesondere wenn es in der Familie viele Konflikte gibt und die Kinder kaum beaufsichtigt sind. Die Flucht in unerwünschte Aktivitäten mit Gleichaltrigen – Weglaufen, Schuleschwänzen, verfrühte sexuelle Aktivitäten und Delinquenz – wie auch schlechte schulischen Leistungen – sind zumeist die Folge (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999; Simons & Chao, 1996).

Es reagieren jedoch nicht alle älteren Kinder auf diese Weise. Für einige von ihnen – besonders für das älteste Kind der Familie – kann Scheidung auch reiferes Verhalten auslösen. Diese Jugendlichen übernehmen dann freiwillig zusätzliche Aufgaben wie etwa Hausarbeiten, die Fürsorge und den Schutz jüngerer Geschwister sowie die emotionale Unterstützung der ängstlichen, depressiven Mutter. Wenn diese Anforderungen allerdings zu groß werden, reagieren diese Kinder mit der Zeit auch ablehnend und mit Widerstand und ziehen sich in einige der eben beschriebenen destruktiven Verhaltensweisen zurück (Hetherington, 1995, 1999a).

Das Temperament und die Geschlechtszugehörigkeit des Kindes

Wenn vom Temperament her schwierige Kinder stressreichen Lebenserfahrungen sowie einem unzureichenden Erziehungsstil ausgesetzt sind, verstärken sich ihre Probleme. Im Gegensatz dazu werden einfacher zu handhabende Kinder weniger häufig Zielscheibe der elterlichen Wut und haben auch weniger Probleme, mit schwierigen Lebensumständen umzugehen, wenn diese eintreten.

Diese Ergebnisse helfen uns die geschlechtsbedingten Unterschiede in den Reaktionen der Kinder auf Scheidung zu verstehen. Mädchen reagieren manchmal so wie Lisa – mit Weinen, Selbstkritik und Rückzug. Häufiger noch legen sie allerdings ein forderndes, nach Aufmerksamkeit suchendes Verhalten an den Tag. In Familien, in denen die Mutter das Sorgerecht übertragen bekommen hat, sind es für gewöhnlich die Jungen, die mit schwerwiegenderen Anpassungsproblemen zu kämpfen haben. In Kapitel 8 wurde vorgestellt, dass Jungen aktiver und weniger folgsam sind – Verhaltensweisen, die zunehmen, wenn Jungen elterlichen Konflikten und inkonsequenter Disziplin ausgesetzt sind. Von Zwang gekennzeichnete Mutter-Kind-Interaktion und ein impulsives, trotziges Verhalten auf Seiten der Söhne sind in Familien, in denen eine Scheidung ansteht, nicht ungewöhnlich (Hetherington & Kelly, 2002).

Jungen bekommen meist weniger Unterstützung von Müttern, Lehrern und Gleichaltrigen, möglicherweise deswegen, weil sie sich so widerspenstig verhalten. Und wie Jans Verhalten gegenüber Lisa zeigt, weiten sich die von Zwang gekennzeichneten Interaktionskreisläufe zwischen Jungen und ihren geschiedenen Müttern sehr bald auch auf die Beziehungen zwischen den Geschwistern aus (MacKinnon, 1989). Dies trägt noch zu den Schwierigkeiten der Jungen bei. Nach einer Scheidung bereiten Kinder, die ohnehin schon schwer zu erziehen sind, meistens noch mehr Probleme (Hanson, 1999; Morrison & Coiro, 1999).

Langfristige Konsequenzen

Rena fand irgendwann eine besser bezahlte Arbeit und bekam den Alltag im Haushalt wieder unter Kontrolle. Ihre eigenen Gefühle von Wut und Ablehnung nahmen ab. Nach einigen Sitzungen mit einem Psychologen wurde Rena und ihrem Ex-Mann Dirk klar, welche schädlichen Auswirkungen ihr Streiten auf Jan und Lisa hatte. Dirk kam regelmäßig zu Besuch und begegnete Jans widerspenstigem Verhalten mit einer konsequenten, festen Haltung. Sehr bald wurden Jans schulische Leistungen besser, seine Verhaltensprobleme wurden weniger und beide Kinder schienen ruhiger und glücklicher zu sein.

Die meisten Kinder lassen etwa zwei Jahre nach einer Scheidung eine bessere Anpassung erkennen. Einige jedoch haben weiterhin ernste Schwierigkeiten, die sich bis in das frühe Erwachsenenalter hineinziehen (Amato, 2000; Wolfinger, 2000). Jungen und Kinder mit einem schwierigen Temperament brechen eher die Schule ab und zeigen antisoziales Verhalten. Bei beiden Geschlechtern ist Scheidung korreliert mit Problemen der Erwachsenensexualität und der Entwicklung von engen Bindungen. Junge Menschen, die eine Scheidung der Eltern miterleben – insbesondere wenn dies mehrmals vorkommt –, werden häufig schon in ihrer Adoleszenz Eltern und lassen sich im Erwachsenenalter häufiger scheiden (Booth, 1999; Hetherington, 1997).

Der Faktor, der sich am meisten auf die positive Anpassung nach einer Scheidung auswirkt, ist ein effektiver Erziehungsstil – insbesondere wie gut der mit dem Sorgerecht betraute Elternteil mit Stress umgehen kann und das Kind vor Konflikten abschirmt sowie das Ausmaß, in dem jeder Elternteil einen autoritativen Erziehungsstil ausübt (Amato & Gilbreth, 1999; Whiteside & Becker, 2000). In einer Studie mit acht bis 15 Jahre alten Kindern, deren Eltern sich in den vorangegangenen zwei Jahren scheiden ließen, zeigte sich, dass Kinder, die elterliche Wärme und konsequente Disziplin erfahren haben, die wenigsten Anpassungsprobleme hatten (Wolchik et al., 2000).

Auch die Beteiligung des Vaters am Erziehungsprozess ist an dieser Stelle sehr wichtig. Bei Mädchen scheint eine gute Vater-Kind-Beziehung gegen verfrühte sexuelle Aktivitäten und unglückliche Liebesbeziehungen zu schützen. Bei Jungen scheint sich dieser Faktor auf das gesamte psychische Wohlbefinden auszuwirken. Tatsächlich zeigen mehrere Untersuchungen, dass Söhne sich besser entwickeln, wenn der Vater das Sorgerecht bekommt (Clark-Stewart & Hayward, 1996; McLanahan, 1999). Die größere wirtschaftliche Sicherheit des Vaters und die Tatsache, dass er eine Autoritätsfigur darstellt, scheinen zu einem effektiven Erziehungsstil beizutragen. Des Weiteren zeigt sich in Familien, in denen der Vater das Sorgerecht zugesprochen bekam, dass beide Elternteile stärker an der Erziehung beteiligt sind, da nichterziehende Mütter mehr an dem Leben ihrer Kinder teilhaben, wenn sie das Sorgerecht nicht


© PAUL BARTON/CORBIS

Nach einer Scheidung entwickeln sich Kinder, die bei ihren allein erziehenden Müttern aufwachsen, vorteilhafter, wenn die Väter sich weiterhin an der Erziehung beteiligen. Bei Jungen gelingt die Anpassung zumeist besser, wenn dem Vater das Sorgerecht übertragen wird.

zugesprochen bekamen, als dies bei nicht erziehenden Vätern der Fall ist.

Obwohl eine Scheidung für Kinder sehr schmerzhaft ist, wäre ein Verbleib in einer intakten Familie mit einem hohen Ausmaß an Konflikten viel schlimmer, als den Übergang in einer Familie meistern zu müssen, in der es weniger Konflikte gibt, aber nur ein Elternteil die Erziehung übernimmt (Emery, 1999a; Hetherington, 1999b). Wenn geschiedene Eltern ihre Unstimmigkeiten zurückstellen und einander in der Kindererziehung unterstützen, haben ihre Kinder die besten Chancen zu kompetenten, stabilen Erwachsenen heranzuwachsen. Fürsorgliche Mitglieder der Verwandtschaft, Lehrer, Geschwister und Freunde tragen außerdem dazu bei, dass die Wahrscheinlichkeit langfristiger Störungen als Folge der erlebten Scheidung reduziert werden (DeGarmo & Forgatch, 1999).

Scheidungsschlichtung, gemeinsames Sorgerecht und Kindesunterhalt

Die Erkenntnis, dass eine Scheidung für Familien und ihre Kinder mit sehr viel Stress verbunden ist, hat dazu geführt, dass Interventionen entwickelt wurden, die darauf abzielen, den Familien in diesen schwierigen Zeiten zu helfen. Eine dieser Interventionsmöglichkeiten ist die **Scheidungsschlichtung**, eine Reihe von Sitzungen mit den sich in Scheidung befindlichen Erwachsenen und einem Psychologen, die dazu dienen sollen, die Konflikte in der Familie zu reduzieren, einschließlich der gerichtlichen Streitigkeiten über das Sorgerecht und die Aufteilung der gemeinsamen Güter. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Schlichtung dazu beiträgt, dass Streitigkeiten außergerichtlich beigelegt werden, die einmal getroffenen Vereinbarungen eingehalten werden und sich die Kooperation der Eltern in der Erziehung verbessert. Zudem wurden aufgrund dieser Sitzungen sowohl von den Eltern als auch von ihren Kindern eine Zunahme an positiven Gefühlen berichtet (Emery, 2001).

Um beide Elternteile zu ermutigen, sich weiterhin um ihre Kinder zu kümmern, sprechen die Gerichte heute zumeist beiden Eltern **gemeinsames Sorgerecht** zu, d.h., dass sowohl die Mutter als auch der Vater bei wichtigen Entscheidungen in der Erziehung des Kindes gleichberechtigt sind. In den meisten Fällen leben die Kinder mit einem Elternteil und sehen den andern Elternteil in regelmäßigen, vorher festgelegten Abständen – ähnlich der Situation, in der nur ein Elternteil das Sorgerecht bekommt. In anderen Fällen übernehmen beide Eltern die Fürsorge des Kindes, wobei das Kind zwischen den Wohnungen beider Eltern hin- und herpendelt, manchmal auch zwischen zwei verschiedenen Schulen und Peergruppen. Diese Übergänge bringen eine neue Art der Instabilität mit sich, die für einige Kinder besonders schwierig ist. Der Erfolg einer gemeinsamen Sorgerechtsregelung erfordert eine kooperative Beziehung zwischen den geschiedenen Eltern (Emery, 1999a). Wenn sie weiterhin streiten, sind ihre Kinder auch nach der Scheidung noch einer feindseligen Familienatmosphäre ausgesetzt.

Viele allein erziehende Eltern sind abhängig vom Unterhalt für das Kind von Seiten des abwesenden Elternteiles, um finanziell zurechtzukommen. In vielen Staaten, darunter den Bundesstaaten von Kanada und USA sowie in Deutschland, gibt es ein Verfahren, durch das bei nichtzahlenden Eltern das Gehalt zurückgehalten wird. Obwohl der Unterhalt zumeist nicht ausreichend ist, um eine allein erziehende Familie vor der Armut zu bewahren, trägt er doch zur erheblichen Besserung der finanziellen Situation bei. Ein weiterer positiver Faktor ist die Tatsache, dass nicht erziehende Väter mit ihren Kindern eher Kontakt halten, wenn sie Unterhalt zahlen (Garfinkel & McLanahan, 1995). Die Tabelle „Aspekte der Fürsorge" fasst noch einmal die Möglichkeiten zusammen, wie Eltern ihren Kindern helfen können, mit einer Scheidung zurechtzukommen.

10.8.5 Mischfamilien

„Wenn du Wolfgang heiratest und Papa Caroline heiratet," dachte Lisa im Beisein ihrer Mutter Rena laut nach, „dann habe ich zwei Schwestern und noch einen zusätzlichen Bruder. Und mal sehen wie viele Omas und Opas das dann sind? Wow, das werden eine ganze Menge!" meinte Lisa ganz erstaunt. „Aber wie werde ich sie denn alle nennen?" fragte sie mit besorgter Miene.

Das Leben in einer Familie mit einem allein erziehenden Elternteil ist häufig nur temporär. Viele Eltern finden innerhalb weniger Jahre einen neuen Partner. Wie Lisas Kommentare erkennen lassen, bedeutet das Entstehen dieser vermischten oder neu zusammengestellten Familien eine komplexe Anzahl neuer Beziehungen. Für einige Kinder ist dieses erweiterte Familiennetzwerk positiv, denn es bringt auch vermehrte Aufmerksamkeit seitens der Erwachsenen gegenüber den Kindern mit sich. Den meisten Kinder allerdings bereitet die Neuanpassung Schwierigkeiten. Stiefeltern bringen häufig neue Erziehungspraktiken mit, so dass die neuen Regeln und Erwartungen, an die das Kind sich anpassen muss, mit sehr viel Stress verbunden sein können. Außerdem betrachten Kinder neue Eltern häufig als „Eindringlinge". Wie gut die Anpassung dann tatsächlich gelingt, ist abhängig von der grundsätzlichen Qualität der Familienbeziehungen und ihrem Funktionieren (Hetherington & Kelly, 2002). Und dies wiederum ist abhängig davon, welcher Elternteil eine neue Beziehung eingeht, aber auch das Alter des Kindes und seine Geschlechtszu-

Aspekte der Fürsorge

Wie man Kindern helfen kann, mit der Scheidung ihrer Eltern zurechtzukommen

VORSCHLAG	ERKLÄRUNG
Schützen Sie die Kinder vor Konflikten	Zeuge der intensiven elterlichen Konflikte zu sein, wirkt sich auf Kinder sehr schädlich aus. Wenn einer der beiden Elternteile darauf besteht, Feindseligkeit ausdrücken zu müssen, geht es den Kindern besser, wenn der andere Elternteil nicht mit derselben Feindseligkeit darauf reagiert.
Bieten Sie den Kindern so viel Kontinuität, Vorhersagbarkeit und ihnen bekannte Gewohnheiten wie möglich	Kinder kommen mit einer Scheidung besser zurecht, wenn ihr Leben in dieser Zeit Stabilität behält – dieselbe Schule, dasselbe Zimmer, derselbe Babysitter und dieselben Spielkameraden sowie einen verlässlichen Zeitplan im Alltag.
Erklären Sie die Scheidung und teilen Sie ihren Kindern mit, was sie erwartet	Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder Verlassenheitsgefühle entwickeln, ist sehr viel größer, wenn sie nicht auf die Scheidung ihrer Eltern vorbereitet sind. Man sollte ihnen mitteilen, dass ihre Mutter und ihr Vater nicht länger zusammenleben werden, welcher Elternteil ausziehen wird und wann und wie oft sie denjenigen sehen können. Wenn möglich, sollten beide Eltern dem Kind die Scheidung gemeinsam erklären und Gründe vorbringen, die das Kind verstehen kann und deutlich machen, dass es an der Scheidung keine Schuld hat.
Betonen Sie die Endgültigkeit der Scheidung	Fantasien auf Seiten des Kindes, dass die Eltern irgendwann einmal wieder zusammenfinden könnten, verhindern, dass die Realität akzeptiert wird. Die Eltern sollten ihren Kindern mitteilen, dass die Scheidung endgültig ist und dass es nichts gibt, das sie tun können, um daran etwas zu ändern.
Reagieren Sie mitfühlend auf die Gefühle der Kinder	Kinder benötigen unterstützende verständnisvolle Reaktionen auf ihre Gefühle der Traurigkeit, der Angst und der Wut. Damit Kindern die Anpassung gut gelingt, müssen ihre schmerzhaften Emotionen anerkannt werden und dürfen weder verleugnet noch vermieden werden.
Sorgen Sie dafür, dass die Beziehung zu beiden Elternteilen aufrechterhalten wird	Wenn es Eltern gelingt, ihre Feindseligkeit gegenüber dem ehemaligen Partner von den Bedürfnissen ihres Kindes nach einer kontinuierlichen Beziehung mit dem anderen Elternteil trennen zu können, so gelingt die Anpassung zumeist gut. Eltern und andere Mitglieder der weiteren Verwandtschaft können an dieser Stelle helfen, indem sie nicht Partei ergreifen.

Quelle: Teyber, 1992.

gehörigkeit spielen an dieser Stelle eine Rolle. Wir werden sehen, dass ältere Kinder und Mädchen die meisten Schwierigkeiten damit haben.

Mutter-Stiefvater-Familien

Die häufigste Form der gemischten Familie ist die Zusammenstellung Mutter und Stiefvater, da es zumeist die Mutter ist, die das Sorgerecht erhält. Jungen gelingt die Anpassung meistens recht schnell. Einen warmherzigen und anteilnehmenden Stiefvater, der es mit seiner Autorität nicht übertreibt und als Ausgleich für eine strengere Mutter dient, wird meist willkommen geheißen. Die Reibungsflächen zwischen Mutter und Sohn nehmen mit der Zeit auch deswegen ab, weil die finanzielle Situation der Familie sich entspannt hat, es einen anderen Erwachsenen gibt, der Aufgaben im Haushalt übernehmen kann, und weil die neue Partnerschaft der Einsamkeit der Mutter ein Ende setzt (Stevenson & Black, 1995). Im Gegensatz dazu verläuft die Anpassung bei Mädchen weniger günstig. Stiefeltern stören die starken Bindungen, die viele Mädchen zu ihren Müttern entwickelt haben und die Mädchen reagieren auf die neue Situation mit einem schmollenden, widerstrebenden Verhalten (Bray, 1999).

Beachten Sie jedoch, dass das Alter des Kindes diese Ergebnisse beeinflusst. Ältere Schulkinder und Adoleszente beiderlei Geschlechts zeigen mehr unverantwortliches, ausagierendes Verhalten als Gleichaltrige, die nicht in gestörten Familien aufwachsen (Hetherington & Stanley-Hagan, 2000). Häufig reagieren Eltern auf ihre eigenen Kinder warmherziger und anteilnehmender als auf ihre Stiefkinder. Ältere Kinder bemerken diese unfaire Behandlung eher und fordern sie heraus, greifen sie an. Adoleszente betrachten Stiefeltern häufig als Bedrohung ihrer Freiheit, insbesondere wenn zuvor wenig elterliche Kontrolle ausgeübt wurde.

Vater-Stiefmutter-Familien

Eine Wiederheirat des nicht erziehenden Vaters führt häufig zu reduziertem Kontakt, da die Tendenz besteht, sich von der früheren Familie zurückzuziehen, insbesondere wenn es sich bei den Kindern um Töchter handelt und nicht um Söhne (Hetherington, 1997). Wenn der Vater das Sorgerecht zugesprochen bekommen hat, reagieren die Kinder typischerweise negativ auf eine Wiederheirat. Ein Grund dafür ist, dass Kinder, die bei ihren Vätern leben, häufig mehr Probleme haben. Unter Umständen konnte ihre biologische Mutter mit dem widerspenstigen Kind nicht länger umgehen (für gewöhnlich ein Junge), sodass der Vater und seine neue Frau nun mit einem Kind zurechtkommen müssen, das schwerwiegende Verhaltensprobleme aufweist. In anderen Fällen wurde dem Vater das Sorgerecht übertragen, weil er eine besonders enge Beziehung zu dem Kind hat und seine Wiederheirat wirkt sich auf diese Bindung störend aus (Buchanan, Maccoby, & Dornbusch, 1996).

Ganz besonders Mädchen haben Schwierigkeiten, mit ihren Stiefmüttern zurechtzukommen. Manchmal (wie gerade erwähnt) ist dies der Fall, weil die Beziehung des Mädchens mit ihrem Vater durch die Wiederheirat bedroht scheint. Bei Mädchen häufen sich in der Regel Konflikte in der Beziehung zu den weiteren Mutterfiguren auf. Je länger aber Mädchen in diesem Vater-Stiefmutter-Haushalt leben, desto positiver entwickelt sich die Interaktion mit ihren Stiefmüttern (Hetherington & Jodl, 1994). Mit der Zeit und unter Anwendung von viel Geduld gelingt die Anpassung und die Unterstützung einer zweiten Mutterfigur wirkt sich im Endeffekt positiv auf das Mädchens aus.

Unterstützung für gemischte Familien

Training im Umgang mit Familie und Erziehung sowie Therapie können Eltern und Kindern helfen, sich an die komplexen Gegebenheiten einer gemischten Familie anzupassen. Effektive Ansätze ermutigen Stiefeltern, sich allmählich ihrer neuen Rolle zu nähern, indem sie zunächst einmal eine freundliche Beziehung zum Kind aufbauen. Nur wenn diese warme Bindung sich entwickelt hat, wird eine aktivere Erziehung möglich (Ganong & Coleman, 2000). Eltern, die eine Art „elterliche Koalition“ entwickelt haben, durch die sie kooperieren können und Konsistenz in der Kindererziehung aufrechterhalten und somit Loyalitätskonflikten vorbeugen, haben für gewöhnlich Kinder, die sich leichter anpassen (Emery, 1999b).

10.8.6 Die Berufstätigkeit der Mutter und Familien, in denen beide Elternteile verdienen

Heutzutage sind allein erziehende und verheiratete Mütter auf dem Arbeitsmarkt annähernd zu gleichen Teilen vertreten, und mehr als drei Viertel von ihnen haben Kinder im Schulalter (Statistics Canada, 2002m; U.S. Bureau of the Census, 2002c). In Deutschland arbeiten 65 % der Mütter mit minderjährigen Kindern; 18 % der Mütter mit minderjährigen Kindern sind erwerbstätig und allein erziehend (Statistisches Bundesamt der Bundesrepublik, 2003). In Kapitel 6 wurde deutlich, dass die Auswirkung mütterlicher Berufstätigkeit auf die frühe Entwicklung sehr stark abhängig ist von der Qualität der Kinderbetreuung und der Kontinuität der Eltern-Kind-Beziehung. Dies gilt auch für die späteren Jahre.

Mütterliche Berufstätigkeit und die Entwicklung des Kindes

Kinder von Müttern, die an ihrer Arbeit Freude haben und sich auch weiterhin der Erziehung mit Hingabe widmen, zeigen eine günstige Anpassung – ein besseres Selbstwertgefühl, positive Beziehungen innerhalb der Familie und zu Gleichaltrigen, weniger geschlechtsstereotype Überzeugungen und bessere Noten in der Schule. Ganz besonders Mädchen profitieren von einem Vorbild weiblicher Kompetenz. Töchter berufstätiger Mütter nehmen die Rolle der Frau als eine wahr, die mehr Freiheit für eigene Entscheidung und mehr Zufriedenheit beinhaltet sowie mehr Möglichkeiten bietet, etwas eigenes zu leisten, und sie sind leistungs- und karriereorientierter (Hoffman, 2000).

Diese Vorteile sind unzweifelhaft das Ergebnis von Erziehungspraktiken. Berufstätige Mütter, die ihre Rolle in der Erziehung wertschätzen, werden eher einen autoritativen Erziehungsstil anwenden. Kinder in Familien, in denen beide Eltern berufstätig sind, verbringen mehr Stunden am Tag mit ihren Hausaufgaben unter der Anleitung der Eltern und beteiligen sich auch mit an den Aufgaben im Haushalt. Die Berufstätigkeit der Mutter bedeutet auch, dass der Vater mehr Verantwortung übernimmt für die Fürsorge der Kinder, wobei ein kleiner Teil von ihnen Erziehungsurlaub nimmt und den ganzen Tag zu Hause bleibt – ein Trend, der zunimmt (Gottfried, Gottfried, & Bathurst, 2002; Hoffman & Youngblade, 1999). Vermehrter elterlicher Kontakt zu ihren Kindern korreliert mit höherer Intelligenz und besseren Leistungen, reifem sozialen Verhalten und einer flexibleren Sichtweise der Geschlechterrollen (Coltrane, 1996; Radin, 1994).

Wenn jedoch die Berufstätigkeit der Mutter sie zeitlich überfordert, wirkt sich dies negativ auf die Erziehung aus. Allzu lange Arbeitstage und daher wenig Möglichkeiten, Zeit mit den Kindern im Schulalter zu verbringen, korrelieren mit einem weniger günstigen Anpassungsverlauf (Moorehouse, 1991). Im Gegensatz dazu scheint sich eine Teilzeitberufstätigkeit und flexible Arbeitsstunden vorteilhaft auf Kinder allen Alters auszuwirken, vermutlich weil dies Konflikten zwischen den Rollen in der Berufstätigkeit und der Familie vorbeugt und den Eltern hilft, den Bedürfnissen ihrer Kinder zu entsprechen (Frederiksen-Goldsen & Sharlach, 2000).

Unterstützung für berufstätige Eltern und ihre Familien

In Familien, in denen beide Elternteile verdienen, hilft die Bereitschaft des Ehemannes, Verantwortung im Haushalt und bei der Erziehung der Kinder zu übernehmen, der Mutter im Umgang mit ihren Kindern. Wenn der Vater kaum oder überhaupt nicht mithilft, bedeutet dies für die Mutter eine doppelte Belastung. Dies führt zu Erschöpfung, Stress und wenig Zeit und Energie, die für die Kinder übrig bleibt.

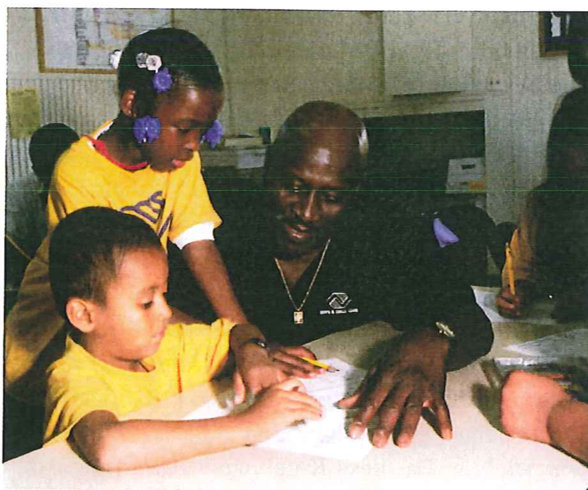
Berufstätige Mütter und Eltern, die beide berufstätig sind, benötigen Unterstützung von Seiten ihres Arbeitgebers und ihres Lebensumfeldes bei der Kindererziehung. Reduzierte Arbeitsstunden, flexible Zeiteinteilung, Arbeitsteilung und bezahlter Urlaub, wenn die Kinder krank sind, hilft den Eltern, mit den Anforderungen von Berufstätigkeit und Kindererziehung zurechtzukommen. Gleichberechtigte Bezahlung und Arbeitsmöglichkeiten für Frauen sind auch hier sehr wichtig. Da diese Regelungen den finanziellen Status und die Arbeitsmoral der Mutter heben, wirken sie sich auch positiv auf das Wohlbefinden der Mutter und ihr Verhalten aus, wenn sie nach einem langen Arbeitstag wieder nach Hause kommt.

Kinderbetreuung für Kinder im Schulalter

Gute Kinderbetreuung ist ausgesprochen wichtig, damit die Eltern beruhigt ihrer Arbeit nachgehen können; dies gilt auch in der mittleren Kindheit. Den-

noch sind nicht alle fünf bis 13 Jahre alten Kinder den ganzen Tag beaufsichtigt. Schätzungen gehen dahin, dass 2,4 Millionen Kinder in den Vereinigten Staaten und mehrere 100.000 in Kanada **Schlüsselkinder** sind, die regelmäßig nach der Schule allein zurechtkommen müssen. In Deutschland fehlt es an zuverlässigen offiziellen Statistiken in diesem Bereich.

Untersuchungen mit diesen Kindern haben wenig übereinstimmende Ergebnisse gebracht. Einige Studien berichten, dass sie unter niedrigem Selbstwertgefühl leiden, antisoziales Verhalten aufweisen, schlechte schulische Leistungen bringen und ängstlich sind, während andere Studien keinerlei derartige Auswirkungen zum Ergebnis haben. Die Reife der Kinder und die Art und Weise, wie sie ihre Zeit verbringen, scheint diese Widersprüchlichkeiten zu erklären. Bei jüngeren Kindern im Schulalter haben diejenigen größere Anpassungsschwierigkeiten, die mehr Stunden allein verbringen (Vandell & Posner, 1999). Wenn sie dann älter werden und allein zurechtkommen, scheinen die Kinder verantwortungsbewusst und gut angepasst, die einen autoritativen Erziehungsstil gewöhnt sind, regelmäßige Telefonanrufe ihrer Eltern erhalten und regelmäßig Aufgaben im Haushalt zu erledigen haben (Vandell & Posner, 1999).



© AMY ETRA/PHOTOEDIT

In diesem Programm in Los Angeles verbringen Kinder ihre Zeit nach der Schule produktiv mit Aktivitäten, die ihnen Freude machen, während ihre Eltern ihrer Arbeit nachgehen. Ein ehrenamtlicher Mitarbeiter hilft den Kindern beim Lernen und bei den Hausaufgaben. Kinder, die an einem solchen Programm teilnehmen, zeigen bessere Arbeitsgewohnheiten, bessere Noten in der Schule und haben weniger Schwierigkeiten in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Vor dem Alter von neun oder zehn Jahren benötigen die meisten Kinder Beaufsichtigung, da sie noch nicht kompetent genug sind, mit schwierigen Situationen umzugehen (Galambos & Maggs, 1991). Dennoch gibt es nicht genügend Programme, um alle Kinder zu betreuen, außerdem variieren sie sehr, was ihre Qualität anbelangt (Vandell, 1999). Programme mit einem gut ausgebildetem Mitarbeiterstab, großzügigem Zahlenverhältnis Erwachsener/Kind, einer positiven Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern und stimulierenden Aktivitäten korrelieren mit besseren sozialen Fähigkeiten und einem günstigeren Anpassungsverlauf (Pierce, Hamm, & Vandell, 1999). Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen, die an fördernden Aktivitäten in ihrer Freizeit teilnehmen, etwa Pfadfindergruppen, Musik- und Kunstunterricht, zeigen einen besonders günstigen Verlauf, haben bessere Arbeitsgewohnheiten, bessere Noten in der Schule und weniger Verhaltensprobleme (Posner & Vandell, 1994, 1999).

Prüfen Sie sich selbst ...

Rückblick
Geben Sie einen Überblick über die Ergebnisse unserer Diskussion über die Familie, die den Einfluss des Vaters auf die Entwicklung des Kindes verdeutlichen.

Rückblick
Beschreiben und erläutern Sie die Veränderungen innerhalb der Geschwisterbeziehungen im mittleren Kindheitsalter.

Anwendung
Stephan und Marissa befinden sich mitten in einem erbittert geführten Scheidungsprozess. Ihr neun Jahre alter Sohn Dennis ist feindselig und trotzig geworden. Wie können Steve und Marissa ihm dabei helfen, mit den Gegebenheiten zurechtzukommen und sich anzupassen?

Zusammenhänge
Welchen Einfluss hat jeder der einzelnen Bereiche aus Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie – Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem – auf die Auswirkungen mütterlicher Berufstätigkeit auf die Entwicklung des Kindes?

Prüfen Sie sich selbst ...

10.9 Einige der häufigsten Probleme in der Entwicklung

10.9

In unserer Diskussion wurden eine ganze Reihe stressreicher Erfahrungen betrachtet, die beim Kind das Risiko zukünftiger Probleme bergen. In den folgenden Abschnitten werden zwei weitere Bereiche zur Sprache kommen, die zu Schwierigkeiten führen können: die Ängste des Schulkindes sowie die Konsequenzen von sexuellem Missbrauch. Gegen Ende werden die Faktoren zusammengefasst, die Kindern helfen, effektiv mit Stress zurechtzukommen.

10.9.1 Ängste im Kindesalter

Obwohl Angst vor Dunkelheit, Donner und Blitz sowie übernatürlichen Wesen (häufig angeregt durch Kinofilme oder Fernsehen) sich bis in die mittlere Kindheit hineinzieht, richten sich die Ängste des Kindes nun auch auf neue Probleme. Wenn das Kind die Realitäten seiner breiter gefassten Umwelt zu begreifen beginnt, werden die Ängste vor der Möglichkeit, persönlichen Schaden zu nehmen (ausgeraubt, bestochen oder erschossen werden), häufiger sowie die Ängste vor Naturkatastrophen und Kriegen, über die die Medien berichten. Andere häufig vorkommende Sorgen schließen Schulversagen ein, die Gesundheit der Eltern, körperliche Verletzungen und Ablehnung durch Gleichaltrige (Muris et al., 2000; Silverman, La Greca, & Wasserstein, 1995).

Die meisten Kinder gehen mit diesen Ängsten konstruktiv um, indem sie mit ihren Eltern, ihren Lehrern und Freunden darüber sprechen und sich auf die nun schon besser entwickelten emotionalen Fähigkeiten der Selbstregulation verlassen, die sich im mittleren Kindheitsalter entwickeln. Folglich nehmen diese Ängste mit zunehmendem Alter wieder ab. Dies gilt insbesondere für Mädchen, die während der Kindheit und der Adoleszenz unter mehr Ängsten leiden als Jungen (Gullone & King, 1997).

Zwischen 10 und 20 % aller Kinder im Schulalter entwickeln eine intensive, nicht kontrollierbare Angst vor irgendetwas (Barrios & Dell, 1998). So erleben Kinder beispielsweise in der **Schulangst (Schulphobie)** schwerwiegende Ängste vor dem Schulbesuch, häufig begleitet von körperlichen Symptomen, etwa Schwindelgefühlen, Übelkeit, Magenschmerzen und Erbrechen, die verschwinden, wenn dem Kind erlaubt wird, zu Hause zu bleiben. Etwa ein Drittel der Kinder, die unter Schulangst leiden, sind zwischen fünf und sieben Jahre alt. Für die meisten dieser Kinder ist es nicht so sehr die Schule selbst, die sie fürchten, sondern die Trennung von ihrer Mutter. Diese Schwierigkeiten können zumeist auf ein Überbehütetsein von Seiten der Eltern und die elterliche Ermutigung zu Abhängigkeit zurückgeführt werden. Diesen Kindern kann durch Familientherapie geholfen werden (Elliott, 1999).

Die meisten Fälle von Schulangst zeigen sich jedoch später, im Alter von elf bis 13 Jahren, in einer Übergangszeit zwischen der mittleren Kindheit und der Adoleszenz. Diese Kinder ängstigt zumeist ein ganz bestimmter Aspekt der Schule – ein überkritischer Lehrer, ein tyrannischer Klassenkamerad oder zu viel Erfolgsdruck von Seiten der Eltern. Die Behandlung dieser Art von Schulängsten erfordert unter Umständen einen Wechsel der Schule oder eine Veränderung in den Erziehungspraktiken der Eltern. Es sollte aber darauf bestanden werden, dass das Kind eine Schule besucht und nicht auf Privatunterricht ausweicht. In Verbindung mit einem Training, wie es am besten mit schwierigen Situationen umgehen kann, wird dies hilfreich sein (Blagg & Yule, 1996).

Schwierige Kindheitsängste ergeben sich zumeist auch aus schwierigen Lebensumständen. Kinder aus den Gettos großer Metropolen und aus Kriegsgebieten leben unter andauernden Entbehrungen, Chaos und Gewalt. Wie der Kasten „Ausblick auf die Lebensspanne" zeigt, laufen diese Kinder Gefahr, langfristigen emotionalen Stress und Verhaltensprobleme davonzutragen. Wie in der Diskussion zur Kindesmisshandlung in Kapitel 8 schon festgestellt wurde, sind nur allzu oft Gewalt und andere destruktive Handlungen Teil der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kind. Während der mittleren Kindheit nimmt auch der sexuelle Missbrauch von Kindern zu.

10.9.2 Sexueller Missbrauch

Bis vor einigen Jahren ist sexueller Missbrauch von Kindern als etwas sehr selten Vorkommendes betrachtet worden. Wenn Kinder von so etwas berichtet haben, wurden sie von Erwachsenen nur selten ernst genommen. In den siebziger Jahren bewirkte die Bemühung von Fachleuten in Verbindung mit Berichten in den Medien, dass der sexuelle Missbrauch von Kindern als ein schwerwiegendes und weitverbreitetes Problem betrachtet wird. Etwa 90.000 Fälle in den Vereinigten Staaten und 14.000 Fälle in Kanada sind im Jahre

2000 bekannt geworden (Health Canada, 2002d; U.S. Department of Health and Human Services, 2002c). In Deutschland wurden im Jahr 2000 15.581 Fälle sexuellen Missbrauchs von Kindern erfasst und 7499 Fälle von Vergewaltigung und schwerer sexueller Nötigung registriert (Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes, 2004).

Merkmale von Missbrauchern und ihren Opfern

Kinder beiderlei Geschlechts werden sexuell missbraucht, häufiger trifft es aber Mädchen. Bei den meisten gemeldeten Fällen handelt es sich um Kinder im mittleren Kindheitsalter, aber auch jüngere und ältere Kinder werden sexuell missbraucht. Für einige der Opfer beginnt der Missbrauch schon sehr früh in ihrem Leben und zieht sich über viele Jahre hin (Trickett & Putnam, 1998).

Zumeist ist der Missbraucher männlichen Geschlechts – ein Elternteil oder jemand, der den Eltern gut bekannt ist. Häufig ist es der Vater selbst, der Stiefvater oder ein in der Familie lebender Freund der Mutter, seltener ein Onkel oder älterer Bruder. In einigen Fällen missbrauchen die Mütter das Kind, insbesondere wenn es sich bei dem Kind um einen Sohn handelt (Kolvin & Trowell, 1996). Zumeist ist der Missbrauch schwerwiegend – vaginaler oder analer Geschlechtsverkehr, oral-genitaler Kontakt, intime Berührungen und forcierte Stimulation durch den Erwachsenen. Der Missbraucher sorgt auf verschiedenste, schändliche Weise dafür, dass das Kind mitspielt. Es wird hinters Licht geführt, bestochen, verbal eingeschüchtert und mit körperlicher Gewalt gezwungen.

Sie mögen sich wundern, wie ein Erwachsener überhaupt ein Kind sexuell belästigen kann, ganz besonders wenn es sich um ein Elternteil oder einen engen Verwandten handelt. Viele Täter leugnen ihre eigene Verantwortung. Sie schieben den Missbrauch der willigen Teilnahme ihres leicht zu verführenden Opfers in die Schuhe. Kinder sind noch nicht in der Lage, eine bewusste, willentliche Entscheidung zu treffen, eine sexuelle Beziehung einzugehen. Sogar in späterem Alter sind sie noch nicht frei, ja oder nein zu sagen. Die Verantwortung liegt stattdessen beim Missbraucher, dessen Persönlichkeit ihn dazu prädisponiert, Kinder sexuell auszunutzen. Diese Menschen haben große Schwierigkeiten, ihre eigenen Impulse unter Kontrolle zu halten und sind unter Umständen Alkoholiker oder nehmen Drogen. Häufig suchen sie sich Kinder aus, von denen es von vornherein unwahrscheinlich ist, dass sie sich wehren, Kinder die körperlich schwach sind, unter Mangel an emotionaler Zuwendung leiden und sozial isoliert sind (Bolen, 2001).

Bei den bekannt gewordenen Fällen sexuellen Missbrauchs an Kindern konnten sehr hohe Korrelationen mit Armut, ehelicher Instabilität und der sich daraus ergebenden Schwächung der Bindungen innerhalb der Familie festgestellt werden. Kinder, die in Familien leben, die sich in ihrer Zusammensetzung immer wieder verändern – wiederholte Eheschließungen, häufige Trennungen und neue Partner –, sind besonders gefährdet. Aber auch Kinder in stabilen Familien der mittleren Einkommensschichten werden zu Opfern, obwohl hier der Missbrauch zumeist unentdeckt bleibt (Gomez-Schwartz, Horowitz, & Cardarelli, 1990).

Die Folgen

Die Anpassungsprobleme von Missbrauchsopfern im Kindesalter sind oft schwerwiegend. Depressionen, niedriges Selbstwertgefühl, Misstrauen Erwachsenen gegenüber und Gefühle der Wut und Feindseligkeit können noch Jahre nach dem eigentlichen Missbrauch andauern. Jüngere Kinder reagieren häufig mit Schlafschwierigkeiten, Appetitverlust und einer generellen Angst. Adoleszente laufen unter Umständen von Zuhause weg und zeigen suizidale Reaktionen, Drogenmissbrauch und Delinquenz (Feiring, Taska, & Lewis, 1999).

Sexuell missbrauchte Kinder zeigen immer wieder ihre Kenntnisse über Sexualität und legen Verhaltensweisen an den Tag, die ihren Jahren weit voraus sind. Sie haben von ihren Missbrauchern gelernt, dass sexuelle Annäherungsversuche eine akzeptable Art und Weise sind, sich Aufmerksamkeit und Belohnung zu holen. Wenn diese Kinder älter werden und in das frühe Erwachsenenalter eintreten, werden sie häufig sexuell freizügig. Frauen wählen häufig Partner, die sie und ihre Kinder missbrauchen (Faller, 1990). Ihr Erziehungsstil ist oft unverantwortlich und von Zwang gekennzeichnet und schließt häufig Kindesmissbrauch und Vernachlässigung mit ein (Pianta, Egeland, & Erikson, 1989). Auf diese Weise wird die schädigende Auswirkung des sexuellen Missbrauchs an die nächste Generation weitergegeben.

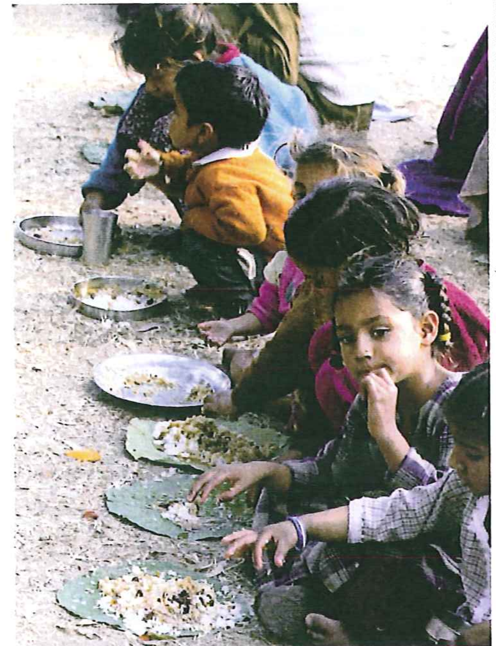
Ausblick auf die Lebensspanne: Kinder in Kriegsgebieten

Gewalt, die mit den ethnischen und politischen Spannungen auf dieser Welt zusammenhängt, wird immer häufiger spürbar. Die Erfahrungen von Kindern in Kriegsgebieten und in von Terrorismus betroffenen Gebieten sind ganz unterschiedlich. Einige von ihnen beteiligen sich selbst an den Kämpfen, entweder weil sie dazu gezwungen werden oder weil sie den Erwachsenen gefallen möchten. Andere wiederum werden gekidnappt, angegriffen und gefoltert. Auch wenn sie nur unbeteiligte Zuschauer sind, geraten sie häufig in Kampfhandlungen, werden getötet oder tragen lebenslange körperliche Verstümmelungen davon. Viele von ihnen beobachten mit Entsetzen, wie Familienmitglieder, Freunde und Nachbarn flüchten, verwundet werden oder sterben. In den letzten zehn Jahren haben Kriege vier bis fünf Millionen Kinder körperlich verstümmelt, zwölf Millionen Kindern das Zuhause geraubt und über eine Million von ihren Eltern getrennt (Stichick, 2001). Die Hälfte aller Todesopfer der weltweiten Konflikte sind Kinder.

Wenn Kriege und soziale Krisen vorübergehender Natur sind, lassen sich die meisten Kinder relativ leicht trösten und zeigen keine andauernden emotionalen Schwierigkeiten. Chronische Gefahr allerdings erfordert, dass die Kinder große Anpassungsleistungen vollbringen und ihr psychisches Funktionieren kann dadurch schwerwiegend beeinträchtigt werden. Viele Kinder in Kriegsgebieten verlieren ihr Gefühl von Sicherheit, werden für Gewalt desensibilisiert, werden von erschreckenden peinigenden Erinnerungen verfolgt und betrachten ihre Zukunft pessimistisch. Aggressives und antisoziales Verhalten nehmen zu (Muldoon & Cairns, 1999). Diese Folgen scheinen in allen Kulturen dieselben zu sein, und zeigen sich bei allen Kindern der untersuchten Kriegsgebiete – angefangen vom Iran, Bosnien, Ruanda und Afghanistan bis hin zum Westjordanland (West Banks) und dem Gazastreifen (Garbarino, Andreas, & Vorrasi, 2002).

Zuneigung und Rückversicherung der Eltern sind der beste Schutz gegen andauernde Probleme. Wenn die Eltern dem Kind Sicherheit bieten und als Vorbild einer ruhigen emotionalen Stärke dienen, können die meisten Kinder sogar extreme Kriegsgewalt überstehen (Smith et al., 2001). Kinder, die von ihren Eltern getrennt werden, müssen sich auf die Hilfe ihres sozialen Lebensumfeldes, wie etwa soziale Einrichtungen, verlassen. Waisenkinder im Vorschulalter und im Schulalter in Eritrea, die in Familien untergebracht wurden, in denen sie mit wenigstens einem Erwachsenen eine enge emotionale Bindung eingehen konnten, zeigten fünf Jahre später weniger Folgen emotionalen Stresses als Waisenkinder, die in einem unpersönlichen Umfeld untergebracht worden waren (Wolff & Fesseha, 1999). Auch Unterrichtsprogramme erweisen sich als sehr wirksam, indem sie den Kindern in ihrem Leben ein Gefühl der Konstanz geben in Verbindung mit der Unterstützung von Lehrern und Gleichaltrigen.

Der Terrorangriff vom 11. September 2001 auf das World Trade Center bewirkte, dass einige amerikanische Kinder extreme Kriegsgewalt am eigenen Leibe erfuhren. Die Kinder der 31. Schule in Brooklyn, New York, zum Beispiel starrten aus den Fenstern, als Flugzeuge in die Türme rasten, in Flammen aufgingen und in sich zusammenfielen. Viele von ihnen machten sich Sorgen über die Sicherheit anderer Familienmitglieder und einige von ihnen verloren geliebte Menschen. In den Nachwehen des Desasters litten viele der Kinder unter intensiven Ängsten – zum Beispiel, dass Terroristen in ihrer Nachbarschaft seien und dass Flugzeuge, die sie über ihren Köpfen fliegen hörten, in benachbarte Gebäude stürzen könnten.



Diese traumatisierten, heimatlosen Kinder nehmen in einem Flüchtlingslager an der indisch-pakistanischen Grenze ihre Mahlzeit ein. Wegen des Bürgerkrieges haben ihre Familien ihr Zuhause verlassen. Die meisten dieser Kinder haben gesehen, wie ihre Wohngegend schwer beschädigt oder zerstört worden ist und wurden Zeugen von Gewalttaten gegenüber Menschen, die sie kennen. Ohne eine besondere Unterstützung von fürsorglichen Erwachsenen werden viele von ihnen andauernde emotionale Probleme haben.

Im Gegensatz zu kriegstraumatisierten Kindern in Entwicklungsländern erhielten die Schüler dieser Schule sofortige Behandlung – ein „Trauma-Lehrplan" wurde implementiert, in dem sie ihre Gefühle durch Schreiben, Malen und Gespräche ausdrücken konnten und der ihnen gleichzeitig ein Umfeld bot, in dem sie Erfahrungen sammeln konnten, die Vertrauen und Toleranz wiederherstellen sollten (Lagnado, 2001). Ältere Kinder setzten sich mit den Gefühlen ihrer moslemischen Klassenkameraden, den schlimmen Verhältnissen, in denen Kinder in Afghanistan leben, und Möglichkeiten, wie sie selbst Opfern helfen könnten, auseinander: diese Kenntnisse sollten als Mittel dienen, ihr eigenes Gefühl der Hilflosigkeit zu überwinden.

Wenn Kriege Familien und ganze Städte ihrer Ressourcen berauben, müssen internationale Organisationen einschreiten und den Kindern Hilfe bieten. Bemühungen um das physische und psychische Wohlergehen sowie die schulische Ausbildung der Kinder sind wahrscheinlich der beste Weg, der Übertragung von Gewalt auf die nächste Generation vorzubeugen.

Prävention und Behandlung

Die Behandlung von sexuellem Kindesmissbrauch gestaltet sich sehr schwierig. Da der Missbrauch typischerweise inmitten anderer schwerwiegender Familienprobleme auftaucht, wird für gewöhnlich eine Langzeittherapie von Eltern und Kindern gemeinsam notwendig (Olafson & Boat, 2000). Die beste Art und Weise, wie das Leiden der Opfer reduziert werden kann, ist dafür zu sorgen, dass der sexuelle Missbrauch nicht weitergeht. Heutzutage urteilen Gerichte über Menschen, die Kinder missbrauchen, sehr viel strenger und nehmen auch die Aussagen des Kindes sehr viel ernster als jemals zuvor (siehe den Kasten „Soziale Aspekte").

Spezielle Programme können dafür sorgen, dass Kinder lernen, unangemessene, sexuelle Annäherungen zu erkennen, und zeigen ihnen Möglichkeiten auf, wohin sie sich um Hilfe wenden können. Dennoch bieten nur wenige Schulen diese Art der Intervention an, da es große Kontroversen gibt hinsichtlich der Frage, ob man Kindern Programme zumuten sollte, die sich mit sexuellem Missbrauch beschäftigen. Neuseeland ist das einzige Land der Welt mit einem nationalen, in den Schulen angesiedelten Präventionsprogramm gegen sexuellen Missbrauch. In dem Programm „Keeping Ourselves Safe" lernen Kinder und Adoleszente, dass es sich bei Missbrauchern nur selten um Fremde handelt. Die Beteiligung der Eltern stellt sicher, dass die Familie und die Schule gemeinsam daran arbeiten, den Kindern beizubringen, wie sie sich selbst schützen können. Evaluationen haben gezeigt, dass nahezu alle neuseeländischen Eltern und Kinder das Programm unterstützen und dass es vielen Kindern geholfen hat, Missbrauch zu vermeiden oder ihn wenigstens zu melden (Briggs & Hawkins, 1996, 1999).



COURTESY OF THE NEW ZEALAND POLICE

In dem Programm „Keeping Ourselves Safe", Neuseelands nationalem Schulprogramm zur Prävention von Kindesmissbrauch, arbeiten Lehrer und Polizisten zusammen, um den Kindern beizubringen, wie sie missbrauchende Verhaltensweisen bei Erwachsenen erkennen können, so dass es ihnen möglich wird, sich selbst zu schützen. Die Eltern werden von den Erfahrungen, die das Kind in diesem Programm macht, in Kenntnis gesetzt und werden ermutigt, diese zu unterstützen und zu Hause weiterzuführen.

10.9.3 Möglichkeiten der Resilienzförderung in der mittleren Kindheit

Während der gesamten mittleren Kindheit – und auch den anderen Phasen der Entwicklung – ist das Kind konfrontiert mit herausfordernden und manchmal auch bedrohlichen Situationen, die erfordern, dass es fähig ist, mit psychischem Stress umzugehen. In

Soziale Aspekte: Kinder als Augenzeugen

Zunehmend werden Kinder dazu herangezogen, in Gerichten als Zeugen auszusagen – in Fällen von Kindesmissbrauch und Vernachlässigung, Sorgerechtsfragen und anderen Problemen. Informationen zu solchen Themen wiedergeben zu müssen, kann für das Kind sehr schwierig und dramatisch sein. Fast immer muss das Kind Bericht über in hohem Maße mit Stress verbundene Erlebnisse erstatten und unter Umständen gegen einen Elternteil oder einen Verwandten aussagen, gegenüber dem es loyal sein möchte. In manchen Familienstreitigkeiten fürchten sie sich auch davor, bestraft zu werden, wenn sie die Wahrheit sagen. Zudem sehen sich Zeugen im Kindesalter einer ihnen unbekannten Situation gegenüber: zumindest einem Gespräch im Zimmer des Richters, unter Umständen aber auch eine Vernehmung im Gerichtssaal im Beisein des Richters und der Jury und möglicherweise auch einem unsensiblen Kreuzfeuer ausgesetzt zu sein. Es überrascht nicht, dass diese Umstände sich auf die Richtigkeit der Erinnerung des Kindes auswirken.

Altersunterschiede

Bis vor kurzem wurden Kinder unter fünf Jahren sehr selten zu Zeugenaussagen herangezogen und erst ab dem Alter von zehn Jahren wurde davon ausgegangen, dass sie zu korrekten Zeugenaussagen in der Lage sind. Die neuen gesetzlichen Regelungen in den Vereinigten Staaten und Kanada bezüglich Zeugenaussagen von Kindern sind auch eine Folge der gesellschaftlichen Reaktionen auf den zunehmenden Kindesmissbrauch und die Schwierigkeiten in der Verfolgung der Täter. Bereits Kinder im Alter von drei Jahren können als Zeugen aussagen (Ceci & Bruck, 1998).

Verglichen mit Vorschulkindern sind Kinder im Schulalter besser in der Lage, detaillierte Beschreibungen einer vergangenen Erfahrung zu geben und akkurate Schlussfolgerungen bezüglich der Motive und Intentionen eines anderen Menschen zu ziehen. Ältere Kinder sind zudem auch widerstandsfähiger gegenüber irreführenden Fragestellungen, die häufig von Verteidigern angewendet werden, wenn sie zusätzliches Informationsmaterial bekommen wollen oder im Kreuzverhör versuchen, den Inhalt der Reaktionen des Kindes zu beeinflussen (Bjorklund et al., 2000; Roebers & Schneider, 2001). Nichtsdestotrotz, wenn man sie altersgerecht befragt, können sogar drei Jahre alte Kinder kurz zurückliegende Geschehnisse akkurat wiedergeben, einschließlich Erfahrungen, die mit sehr viel Stress verbundenen sind (Peterson & Rideout, 1998).

Beeinflussbarkeit

Vor Gericht Zeuge zu sein beinhaltet jedoch zumeist wiederholte Befragungen. Wenn Erwachsene Kinder in eine bestimmte Richtung drängen, indem sie inkorrekte Fakten vorschlagen („Er hat dich da berührt, nicht wahr?“), sorgen sie dafür, dass die Wahrscheinlichkeit einer unrichtigen Berichterstattung von Seiten des Vorschulkindes und auch des Schulkindes erhöht wird. Begebenheiten, die das Kind in Reaktionen auf irreführende Fragen schildern, können recht fantasievoll aussehen. In einer Studie nach einem Arztbesuch bejahten die Kinder Fragen zu Begebenheiten, die sich nicht nur niemals abgespielt hatten, sondern die auch Missbrauch implizierten – „Hat die Ärztin dich an deinem Knie berührt?“ „Hat sich der Krankenpfleger auf dich draufgesetzt?“ (Ornstein et al., 1997).

Wenn die Kinder dann einmal vor Gericht erscheinen, ist das Geschehen Wochen, Monate oder sogar Jahre her. Wenn eine lange Verzögerung kombiniert wird mit Vorschlägen zu dem, was geschehen sein könnte und einem Stereotypisieren des Angeklagten („er ist im Gefängnis, weil er böse ist“), können Kinder sehr leicht dazu gebracht werden, falsche Informationen zu geben (Leichtman & Ceci, 1995). Um die Aufgabe der Zeugenaussagen etwas zu erleichtern, sind für Kinder besondere Interviewmethoden entwickelt worden. In vielen Fällen von sexuellem Missbrauch werden anatomisch korrekte Puppen verwendet, um dem Kind bei seiner Erinnerung zu helfen. Obwohl diese Methode für ältere Kinder hilfreich ist und sie dadurch mehr Details des Erlebten berichten können, erhöht es die Beeinflussbarkeit von Vorschulkindern, die dann von körperlichen und sexuellen Kontakten berichten, die nie stattgefunden haben (Ceci & Bruck, 1998; Goodman et al., 1999).

Interventionsmöglichkeiten

Erwachsene müssen Zeugen im Kindesalter vorbereiten, sodass sie die Vorgänge im Gericht verstehen und wissen, was sie erwartet. In manchen Städten in den Vereinigten Staaten existieren so genannte Gerichtsschulen, in denen Kindern das Setting nahe gebracht wird und sie eine Möglichkeit bekommen, die Vorgänge vor Gericht im Rollenspiel auszuprobieren. Als einen Teil dieses Prozesses können Kinder ermutigt werden, zu sagen, wenn sie eine Antwort nicht wissen, anstatt zu raten oder sich dem anzupassen, was der Erwachsene erwartet. Zugleich müssen die am Prozess beteiligten Erwachsenen dafür sorgen, dass das Risiko der Beeinflussung möglichst gering gehalten wird, indem die Anzahl der Interviews eingeschränkt wird und Fragen auf nichtbeeinflussende Weise gestellt werden. Eine warme, unterstützende Atmosphäre während des Interviews kann zu akkurater Erinnerung beitragen und sie

fördern, möglicherweise weil dies hilft, die Ängste der Kinder möglichst niedrig zu halten, so dass sie sich freier fühlen, gegen falsche Vorschläge Einspruch zu erheben (Ceci, Bruck, & Battin, 2000).

Wenn ein Kind aller Wahrscheinlichkeit nach ein emotionales Trauma erleben wird oder später bestraft werden würde (bei Familienstreitigkeiten), dann können die Vorgehensweisen im Gerichtssaal so angepasst werden, dass sie dem Schutz des Kindes dienen. So kann ein Kind beispielsweise über eine Kamera im Nebenzimmer seine Zeugenaussagen geben, sodass es dem Missbrauchenden nicht gegenübertreten muss. Wenn es keinen Sinn macht, das Kind direkt an einer Gerichtsverhandlung teilnehmen zu lassen, können ausgebildete Zeugen eine Zeugenaussage vorlegen, die den psychischen Zustand des Kindes darlegt und wichtige Elemente aus der Aussage des Kindes einbringt. Damit solch eine Zeugenaussage jedoch nützlich sein kann, muss der stellvertretende Zeuge unparteiisch sein und gut in Interviewtechniken ausgebildet sein, um das Risiko einer verfälschten Aussage möglichst gering zu halten (Bruck, Ceci, & Hembrooke, 1998).

diesem und in vorangegangenen Kapiteln wurden Themen vorgestellt wie etwa das der chronischen Krankheit, Lernschwierigkeiten, Leistungserwartungen, Scheidung und sexuellen Missbrauchs. Jeder dieser Aspekte stellt hohe Anforderungen an die Bewältigungsressourcen des Kindes und schafft somit schwerwiegende Risiken für seine weitere Entwicklung.

Zugleich gibt es aber nur einen losen Zusammenhang zwischen stressreichen Lebenserfahrungen und psychischen Störungen in der Kindheit (Garmezy, 1993). In Kapitel 3 über die langfristigen Folgen von Geburtskomplikationen wurde festgestellt, dass es einigen Kindern gelingt, die kombinierten Effekte von Geburtstraumata, Armut und einem sehr schwierigen Familienleben zu überwinden. Dasselbe gilt für Schulschwierigkeiten, Veränderungen innerhalb der Familie sowie Kindesmisshandlung. Kapitel 1 befasste sich mit drei weitgefassten Schutzfaktoren, die der Fehlanpassung entgegenwirken: (1) die persönlichen Merkmale des Kindes selbst, einschließlich eines umgänglichen Temperamentes sowie einer erfolgsorientierten Herangehensweise an neue Situationen; und (2) ein warmherziges, gut organisiertes Familienleben; und (3) ein Erwachsener außerhalb des engsten Familienkreises, der Unterstützung bietet und dem Kind als positives Modell für den Erwerb von Bewältigungsstrategien dient.

Jeder dieser Aspekte von Resilienz kann dafür verantwortlich sein, warum ein Kind sich gut entwickelt und ein anderes Schwierigkeiten hat. Meistens stehen die persönlichen und umweltbedingten Faktoren in Wechselwirkung zueinander. Ungünstige Lebenserfahrungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder auf eine Art und Weise handeln, die weitere Schwierigkeiten zur Folge hat. Wenn mehrere negative Umstände zusammenkommen wie etwa Schwierigkeiten und Streit in der Familie, Armut, beengte Wohnverhältnisse, Gewalt in der Nachbarschaft sowie Misshandlung, steigt die Rate der Fehlanpassungen (Farrington & Loeber, 2000; Wyman et al., 1999).

In der gesamten Diskussion tauchten viele Beispiele auf von Familien, Schulen, Gemeinden sowie der Gesellschaft als Ganzes, die die Beziehungen und das sich entwickelnde Gefühl von Kompetenz des Schulkindes entweder fördern oder beeinträchtigen. Wie die nächsten beiden Kapitel zeigen werden, gelingt es jungen Menschen, deren Kindheitserfahrungen ihnen helfen zu lernen, wie man Hindernisse überwindet, wie man selbstständig zurechtkommt und auf andere Menschen mitfühlend und rücksichtsvoll reagiert, mit den Herausforderungen der Adoleszenz – einer Zeit des Übergangs in das Erwachsenenalter – relativ gut zurechtkommen.

Prüfen Sie sich selbst ...

Rückblick
Welche Faktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die Zeugenaussage den Tatsachen entspricht, wenn Kinder vor Gericht aussagen müssen?

Rückblick
Nennen Sie umweltbedingte Faktoren, die das Risiko sexuellen Kindesmissbrauchs steigen lassen.

Anwendung
Klara ermahnte ihre sechs Jahre alte Tochter, dass sie nie mit Fremden sprechen oder Süßigkeiten von ihnen annehmen sollte. Warum wird diese Warnung Klaras Tochter nicht vor sexuellem Missbrauch schützen?

Prüfen Sie sich selbst ...

Zusammenfassung

Die Theorie Eriksons: Fleiß und Leistung versus Minderwertigkeit

Welche Persönlichkeitsveränderungen finden in Eriksons Stufe Fleiß versus Minderwertigkeit statt?

- Gemäß Erikson entwickeln Kinder, die den psychischen Konflikt **Fleiß versus Minderwertigkeit** erfolgreich bewältigt haben, eine Kapazität für produktive Arbeit. Außerdem lernen sie den Wert der Arbeitsteilung kennen und entwickeln ein Gefühl für moralische Verpflichtung und Verantwortung.

Selbstverständnis

Beschreiben Sie das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl von Kindern im Schulalter und diskutieren Sie Faktoren, die ihre leistungsbezogenen Attributionen beeinflussen.

- Während der mittleren Kindheit beinhaltet das Selbstkonzept des Kindes Persönlichkeitseigenschaften und **soziale Vergleiche**. Der Selbstwert differenziert sich noch weiter, wird hierarchisch strukturiert und nimmt über die ersten Schuljahre hinweg wieder ab, während das Kind seine Selbstbeurteilungen an den Rückmeldungen der Umgebung misst und anpasst. Ein autoritativer Erziehungsstil korreliert mit einem positiven Selbstwertgefühl des Kindes.
- Kinder mit **leistungsorientierten Attributionen** führen ihre Erfolge auf ihre guten Fähigkeiten zurück, ihr Versagen attribuieren sie dagegen auf mangelndes Bemühen. Im Gegensatz dazu entwickeln Kinder, die häufig negative Rückmeldungen bekommen, eine **erlernte Hilflosigkeit**. Diese Kinder attribuieren ihre Erfolge auf äußere Faktoren, wie Glück, und ihr Versagen auf unzureichende Fähigkeiten. Kinder, die von Erwachsenen negative Rückmeldungen erhalten und in der Schule wenig unterstützende Lehrer haben, werden mit großer Wahrscheinlichkeit erlernte Hilflosigkeit entwickeln.

Die emotionale Entwicklung

Nennen Sie Veränderungen im Verständnis und im Emotionsausdruck im mittleren Kindheitsalter.

- In der mittleren Kindheit werden die selbstbezogenen Emotionen Stolz und Schuldgefühl von einem persönlichen Verantwortungsgefühl regiert. Wenn das Kind intensive Schamgefühle erleben muss, kann dies sein Selbstwertgefühl zerstören.
- Kinder im Schulalter nehmen wahr, dass Menschen mehr als ein Gefühl auf einmal haben können. Außerdem lassen sie sich von mehreren Hinweisreizen leiten, um die Gefühle anderer Menschen zu interpretieren, wobei auch die Empathie zunimmt. Gegen Ende der mittleren Kindheit verfügen die meisten Kinder über einen adaptiven Vorrat an Strategien zur Emotionsregulation. Kinder, die ihre Emotionen gut regulieren können, sind für gewöhnlich optimistisch, prosozial und beliebt bei ihren Peers.

Andere verstehen: Die Perspektivenübernahme

Welche Veränderungen ergeben sich in der Perspektivenübernahme während der mittleren Kindheit?

- Die Fähigkeit zur **Perspektivenübernahme** verbessert sich in den Schuljahren sehr, wie auch die fünfstufige Entwicklungssequenz nach Selman erkennen lässt. Kognitive Reife und Erfahrungen, bei denen Erwachsene und Peers das Kind ermutigen, sich in einen anderen Menschen hineinzuversetzen, wirken sich auf die Fähigkeit des Kindes zur Perspektivenübernahme förderlich aus. Kinder, die über diese Fähigkeit in ausreichendem Maß verfügen, haben auch vermehrt positive soziale Fähigkeiten.

Die moralische Entwicklung

Beschreiben Sie Veränderungen im moralischen Verständnis während der mittleren Kindheit.

- Wenn das mittlere Kindheitsalter erreicht ist, hat das Kind bereits ein ganzes Spektrum verschiedener moralischer Regeln internalisiert. Sein Konzept der **distributiven Gerechtigkeit** hat sich verändert, vom Prinzip der Gleichheit zum Prinzip des Verdienstes bis hin zu dem der Billigkeit. Kinder im Schulalter werden sich über moralische Regeln klar und bringen diese mit sozialen Konventionen in Verbindung. Wenn das Kind Regelübertretungen beurteilt, berücksichtigt es dabei den Zweck der betreffenden Regel, die Intentionen der Beteiligten und den Handlungskontext.

Peerbeziehungen

Auf welche Weise verändern sich die sozialen Interaktionen unter Peers sowie ihre Freundschaften in der mittleren Kindheit?

- Im mittleren Kindheitsalter werden die Peerinteraktionen zunehmend prosozialer und die Aggression nimmt ab. Gegen Ende der Grundschuljahre finden sich die Kinder in **Peergruppen** zusammen. Freundschaften entwickeln sich zu symmetrischen Beziehungen, die auf beiderseitigem Vertrauen basieren. Die Kinder neigen dazu, sich Freunde zu suchen, die ihnen in vielen Punkten ähnlich sind. Gute, liebevolle Freundschaften stärken prosoziales Verhalten. Freundschaften zwischen aggressiven Kindern wirken sich verstärkend auf antisoziales Handeln aus.

Beschreiben Sie die Hauptkategorien der Peerakzeptanz sowie Möglichkeiten, abgelehnten Kindern zu helfen.

- Bei Messungen zur **Peerakzeptanz** stellte sich heraus, dass **beliebte Kinder** von vielen Kindern in ihrem Alter gemocht werden; **abgelehnte Kinder** aktiv gemieden und nicht gemocht werden; **kontroverse Kinder** sowohl gemocht als auch nicht gemocht werden; und **vernachlässigte Kinder** selten ausgewählt werden, gleichgültig, ob mit positiven oder negativen Folgen.
- Es gibt zwei Untergruppen beliebter Kinder: **beliebte prosoziale Kinder**, die sowohl leistungsmäßig als auch sozial kompetent sind, sowie **beliebte antisoziale Kinder**, aggressive Jungen, die auf körperlichem Gebiet gute Fähigkeiten haben, aber schlechte schulische Leistungen erbringen. Auch abgelehnte Kinder lassen sich in zwei Untergruppen aufteilen: **abgelehnte aggressive Kinder**, die ein hohes Ausmaß an Konflikten und Feinseligkeit mitbringen, sowie **abgelehnte zurückgezogene Kinder**, die passiv, sozial unbeholfen sind und eine Risikogruppe darstellen für **Peer-Viktimisierung**. Abgelehnte Kinder haben häufig dauerhafte Anpassungsschwierigkeiten. Hilfreiche Interventionsmöglichkeiten beinhalten beispielsweise ein

Training sozialer Kompetenzen, Nachhilfe, Übungen zur Perspektivenübernahme und zu sozialen Problemlösungsstrategien; den Kindern wird beigebracht, Schwierigkeiten mit ihren Peers auf internale, veränderbare Ursachen zurückzuführen, und nach Möglichkeit wird dafür gesorgt, dass die Interaktion zwischen Eltern und Kind sich verbessert.

Geschlechtstypisierung

Welche Veränderungen der geschlechtstypisierten Überzeugungen und der Geschlechtsidentität finden im mittleren Kindheitsalter statt?

- Kinder im Schulalter dehnen ihre Wahrnehmung von Geschlechtsstereotypen auf die Persönlichkeitseigenschaften und die Schulfächer aus. Zudem entwickeln sie eine offenere Einstellung bezüglich dessen, was Männer und Frauen tun können. Jungen verstärken ihre Identifikation mit der maskulinen Rolle, während Mädchen häufig mit geschlechtsübergreifenden Aktivitäten experimentieren. Das kulturelle Umfeld beeinflusst durch die täglichen Aktivitäten, die den Kindern geboten werden.

Der Einfluss der Familie

Wie verändern sich die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern sowie die Geschwisterbeziehungen in der mittleren Kindheit?

- Eine effektive Erziehung von Kindern im Schulalter bedient sich der **Ko-Regulation,** indem eine generelle Aufsicht geübt wird, den Kindern aber erlaubt wird, sich an den anfallenden Entscheidungen zu beteiligen. Ko-Regulation ist abhängig von einer kooperierenden Beziehung zwischen Eltern und Kind.
- Geschwisterrivalität verstärkt sich meist dann, wenn die Kinder an einem großen Spektrum von Aktivitäten teilnehmen und die Eltern die Eigenschaften und die Leistungen der Kinder miteinander vergleichen. Einzelkinder sind für gewöhnlich genauso gut angepasst wie Geschwisterkinder, allerdings leisten sie mehr in der Schule und erreichen zumeist einen höheren Bildungsstand.

Welche Faktoren beeinflussen die Anpassung eines Kindes nach Scheidung und Wiederheirat?

- Obwohl die Zeit einer Scheidung allgemein von schmerzhaften emotionalen Reaktionen begleitet ist, zeigen Mädchen und Jungen mit einem schwierigen Temperament eher dauerhafte Schwierigkeiten, was ihre schulischen Leistungen und ihr soziales Verhalten anbelangt. Für Kinder beiderlei Geschlechts korreliert Scheidung mit Problemen in der Erwachsenensexualität und der Entwicklung enger Bindungen in der Kindheit.
- Der hauptsächliche Einflussfaktor hinsichtlich einer positiv verlaufenden Anpassung ist eine effektive Erziehung. Kontakt mit dem Vater, wenn dieser nicht das Sorgerecht zugesprochen bekommen hat, ist für Kinder beiderlei Geschlechts sehr wichtig, und die Entwicklung von Jungen verläuft günstiger, wenn sie bei ihren Vätern aufwachsen. Da **Scheidungsschlichtung** die Eltern unterstützen kann, ihre Streitigkeiten beizulegen und in der Erziehung der Kinder zu kooperieren, kann dies dazu dienen, Eltern und Kinder in dieser schwierigen Zeit zu helfen. Der Erfolg **gemeinsamen Sorgerechts** ist abhängig von einer kooperierenden Beziehung zwischen den geschiedenen Elternteilen.
- Wenn geschiedene Eltern neue Beziehungen eingehen, zeigen ältere Kinder und Kinder in Vater-Stiefmutter-Familien die größten Anpassungsprobleme. Stiefeltern, die ihre neue Rolle einnehmen und eine „Erziehungskoalition" bilden, unterstützen ihre Kinder bei ihrer Anpassung.

Welche Auswirkungen hat es, wenn die Mutter berufstätig ist? Und wie wirkt sich die Berufstätigkeit beider Eltern auf das Leben von Kindern im Schulalter aus?

- Wenn Mütter an ihrer Arbeit Freude haben und gleichzeitig die Erziehung der Kinder nicht vernachlässigen, korreliert die Berufstätigkeit der Mutter mit einem größeren Selbstwertgefühl der Kinder, positiveren Beziehungen innerhalb der Familie und mit Gleichaltrigen, weniger geschlechtsstereotypen Überzeugungen und besseren Schulnoten. In Familien, in denen beide Eltern verdienen, wirkt sich die Bereitschaft des Vaters, im Haushalt seinen Teil zu übernehmen, in vielen Bereichen auf die Kinder positiv aus. Unterstützung von Seiten des Arbeitgebers, die Möglichkeit flexibler Arbeitseinteilung, bezahlter Mutterschafts- bzw. Vaterschaftsurlaub, können den Eltern helfen, den Anforderungen von Arbeitsplatz und Kindererziehung gerecht zu werden.
- **Sich selbst versorgende Schlüsselkinder,** die alt genug sind, allein zurechtzukommen, werden aus der Entfernung beaufsichtigt und scheinen bei einem autoritativen Erziehungsstil für gewöhnlich verantwortungsbewusst und gut angepasst. Kinder, die nach dem Unterricht qualitativ gute Einrichtungen besuchen, zeigen einen günstigen Entwicklungsverlauf, sowohl auf akademischem Gebiet als auch in den sozialen Bereichen.

Einige der am häufigsten auftretenden Entwicklungsprobleme

Nennen Sie häufige Ängste in der mittleren Kindheit.

- Die Ängste von Kindern im Schulalter drehen sich um neu auftretende Probleme, einschließlich ihrer eigenen Sicherheit, Themen aus der Berichterstattung in den Medien, schulische Leistungen, die Gesundheit der Eltern und die Beziehungen zu Gleichaltrigen. Einige Kinder entwickeln intensive, unkontrollierbare Ängste, etwa eine **Schulphobie.** Schwere Angstzustände können auch aus unzumutbaren Lebensumständen resultieren.

Diskutieren Sie Einflussfaktoren für sexuellen Kindesmissbrauch und erläutern Sie die Folgen für die kindliche Entwicklung.

- Sexueller Missbrauch von Kindern geschieht zumeist durch ein männliches Mitglied der eigenen Familie. Mädchen sind davon häufiger betroffen als Jungen. Missbraucher zeigen Merkmale, die sie für sexuelle Ausbeutung von Kindern prädisponieren. Der Polizei gemeldete Fälle korrelieren sehr stark mit Armut und ehelicher Instabilität. Missbrauchte Kinder zeigen häufig schwerwiegende Anpassungsprobleme.

Benennen Sie Faktoren, die sich auf die Resilienz in der mittleren Kindheit förderlich auswirken.

- Insgesamt gibt es nur einen mäßig engen Zusammenhang zwischen stressreichen Lebensereignissen und einer psychischen Störung in der Kindheit. Wenn sich allerdings die negativen Faktoren häufen, ist die Rate von Fehlanpassungen hoch. Die Persönlichkeitseigenschaften des Kindes; ein warmes, gut strukturiertes Familienleben und soziale Unterstützung außerhalb der Familie korrelieren mit Resilienz bei Kindern angesichts stressreicher Erlebnisse.

Wichtige Fachtermini und Begriffe

abgelehnte aggressive Kinder S. 446
abgelehnte Kinder S. 445
abgelehnte zurückgezogene Kinder S. 446
beliebte antisoziale Kinder S. 446
beliebte Kinder S. 445
beliebte prosoziale Kinder S. 446
distributive Gerechtigkeit S. 441
erlernte Hilflosigkeit S. 435
fähigkeitsorientierte Attributionen S. 435
Fleiß, Arbeitseifer und Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl S. 430
gemeinsames Sorgerecht S. 456
kontroverse Kinder S. 445
Ko-Regulation S. 451
Peer-Viktimisierung S. 447
Peerakzeptanz S. 445
Peergruppen S. 443
Perspektive anderer einnehmen S. 440
Scheidungsschlichtung S. 456
Schlüsselkinder S. 460
Schulangst (Schulphobie) S. 461
soziale Vergleiche S. 432
vernachlässigte Kinder S. 445

ALTER

6–8 Jahre

Körperlich

- Langsame Zunahme an Größe und Gewicht besteht fort bis zum Wachstumsschub in der Adoleszenz. (378–379)



- Die Schrift wird kleiner und lesbarer. Buchstabenverdreher nehmen ab. (386)
- Zeichnungen werden organisierter und detaillierter und beinhalten Hinweise auf Tiefe. (386)
- Spiele mit Regeln werden gebräuchlich. (387)

Kognitiv



- Das Denken wird logischer, z.B. durch die Bewältigung von Aufgaben der Konservierung im Sinne Piagets, der Klasseninklusion und der Reihung. (390–391)
- Das Verständnis für räumliche Konzepte verbessert sich, belegt durch die Fähigkeit, klare Richtungen anzugeben und Karten lesen und zeichnen zu können. (391)
- Die Aufmerksamkeit wird selektiver, angepasster und planvoller. (395)
- Wendet Gedächtnisstrategien des Wiederholens und der Organisation an. (397)
- Betrachtet den Geist als ein aktives, konstruktives Instrument, das fähig ist zur Transformation von Informationen. (398)
- Ist sich Gedächtnisstrategien bewusst und der Einfluss psychischer Faktoren (Aufmerksamkeit, Motivation) auf die Leistung verbessert sich. (398–399)

Sprache

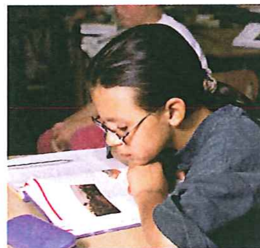
- Der Wortschatz nimmt während der mittleren Kindheit schnell zu. (410)
- Wortdefinitionen sind konkret und beziehen sich auf Funktionen und äußeren Erscheinungsweisen. (410)
- Das Sprachbewusstsein verbessert sich. (411)



Emotional/sozial

- Das Selbstkonzept fängt an, Persönlichkeitsmerkmale und soziale Vergleiche einzuschließen. (431–432)
- Der Selbstwert differenziert sich, wird hierarchisch organisiert und fällt ab auf ein realistischeres Niveau. (432)
- Selbstbezogene Gefühle von Stolz und Schuld werden von persönlicher Verantwortung geleitet. (438)
- Erkennt, dass Individuen mehr als ein Gefühl gleichzeitig erleben können. (438)
- Achtet auf Hinweise des Gesichtsausdrucks und des Kontextes bei der Interpretation der Gefühle anderer. (438)
- Versteht, dass Zugang zu unterschiedlichen Informationen oft zu unterschiedlichen Standpunkten der Menschen führt. (440)
- Wird verantwortungsbewusster und unabhängiger. (451)
- Beurteilung gerechter Verteilung verändert sich von Gleichheit über Bevorzugung zur Wohltätigkeit. (441)
- Interaktionen mit Gleichaltrigen werden sozialer und körperliche Aggressionen nehmen ab. (443)



ALTER	Körperlich	Kognitiv	Sprache	Emotional/sozial
9–11 Jahre	• Wachstumsschub in der Adoleszenz beginnt bei Mädchen zwei Jahre früher als bei Jungen. (378–379) • Fertigkeiten der Grobmotorik wie Laufen, Springen, Werfen, Fangen, Kicken, Schlagen mit dem Stock und Dribbeln werden schneller und koordinierter ausgeführt. (385) • Die Reaktionszeit verbessert sich, was zur Entwicklung motorischer Fertigkeiten beiträgt. (385) • Die Darstellung von Tiefe in Zeichnungen wird öfter versucht. (386) 	• Logisches Denken bleibt an konkrete Situationen gebunden. (392) • Aufgaben Piagets werden weiterhin Stufe für Stufe gemeistert. (392) • Gedächtnisstrategien von Wiederholen und Organisation (Gruppierungen) werden wirksamer. Beginnt mit Anwendung von Elaboration. (397)  • Wendet verschiedene Gedächtnisstrategien auf einmal an. (397) • Die Grundlage von Langzeitwissen wird größer und besser organisiert. (398) • Die kognitive Selbstregulation verbessert sich. (399)	• Wortdefinitionen betonen Synonyme und kategoriale Beziehungen. (410) • Begreift doppelte Bedeutung von Wörtern, wie es sich im Verständnis von Metaphern und für Humor widerspiegelt. (410–411) • Anwendung komplexer grammatikalischer Konstruktionen verbessert sich. (411) • Passt Botschaften den Bedürfnissen der Zuhörer in herausfordernden kommunikativen Situationen an. (411) • Strategien in der Unterhaltung werden verfeinert. (411) 	• Selbstachtung steigt in der Regel an. (433)  • Unterscheidet Fähigkeiten, Anstrengung und Glück als Bestandteil von Erfolg und Versagen. (435) • Hat eine Reihe von Anpassungsstrategien, um Gefühle zu regeln. (439) • Kann „in die Haut eines anderen schlüpfen" und sich selbst aus der Perspektive dieser Person sehen. (440) • Kann die Beziehung zwischen sich selbst und anderem aus der Perspektive einer dritten, unparteiischen Gruppe sehen. (440) • Erkennt die Verbindung zwischen moralischen Regeln und sozialen Konventionen an. (442) • Peergruppen entstehen. (443) • Freundschaften werden auf gegenseitiges Vertrauen aufgebaut. (444) • Erlangt Bewusstsein von mehr Geschlechtsstereotypen einschließlich Persönlichkeitszügen und Schulfächern, hat aber eine flexiblere Haltung zu dem, was Frauen und Männer tun können. (448–449) • Die Rivalität zwischen Geschwistern nimmt zu. (451–452)



Beachte: Die Zahlen in Klammern weisen hin auf die Seite(n), auf der jeder Meilenstein behandelt wird.